Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470114
Centre d'intérêt: 370

Pratiques et modèles de formation en administration scolaire / sous la direction d'André Godin. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
190 p. ; 23 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des pties.

ISBN 2-920859-67-6

Vedette(s)-secondaire(s): Godin, André, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Administration scolaire * Formation des administrateurs * Perfectionnement des administrateurs * Modèle * Méthode de formation * Formation continue * Programme de formation * Leadership * Téléenseignement * Transfert d'apprentissage * Gestion * Etude de cas

Cet ouvrage présente les résultats de plusieurs études de professeurs d'universités européennes et canadiennes sur la recherche et les pratiques de formation des gestionnaires de l'éducation. Ces études sont regroupées en deux parties principales: les modèles de formation en administration scolaire et les pratiques pédagogiques de formation. La première partie fait état de sept recherches qui décrivent les principes et les fondements d'où se dégage un cadre opérationnel de modèles de formation. La seconde partie fait connaître le contenu de six recherches qui mettent en évidence des pratiques et des approches pédagogiques de formation des gestionnaires où l'on trouve une interaction entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Type de document:

Collectif sous la direction
d' André Godin

PRATIQUES ET MODÈLES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

94-70114

Collectif sous la direction d'ANDRÉ GODIN

PRATIQUES ET MODÈLES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

Collectif sous la direction d'ANDRÉ GODIN

PRATIQUES ET MODÈLES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-67-6

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation ou de traduction réservés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION
André Godin (Université de Sherbrooke) 11

PREMIÈRE PARTIE – LES MODÈLES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

PREMIER CHAPITRE – LA FORMATION DES GESTIONNAIRES SCOLAIRES : ALIÉNATION OU DÉVELOPPEMENT?
Marie Bouchard, Régent Fortin et André Godin (Université de Sherbrooke) 17

Introduction 17
1. Quelques éléments d'ordre historique 17
2. Éléments de problématique 18
2.1 Un modèle mécaniste 18
2.2 Un modèle rationaliste 19
2.3 La séparation : production/consommation de savoirs 20
2.4 La domination du savoir théorique 20
3. Principes et valeurs qui sous-tendent le modèle 21
3.1 Sur le plan épistémologique 21
3.2 Sur le plan des stratégies de formation (impact sur les individus) 22
3.3 Sur le plan des stratégies de formation (importance du groupe de pairs) 23
3.4 Les objectifs du programme 23
4. Modèle et stratégies 24
5. Les structures du programme 26
6. Limites de ce modèle 27
Conclusion 28

DEUXIÈME CHAPITRE – FORMATION CONTINUE ET PROJET DE CHANGEMENT DANS L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION
Lise Demailly (Université de Lille II) 31

Introduction 31
1. Description 32

2. Hyothèses explicatives 37
2.1 Formation continue et trajectoire sociale des groupes professionnels 37
2.1.1 Les chefs d'établissements 37
2.1.2 Les cadres A 38
2.2 Formation et dispositif symbolique 40
2.2.1 La possibilité de relier la formation à un projet stratégique du groupe de stagiaires 40
2.2.2 Le caractère catégoriel ou mixte du groupe 41
2.2.3 Un corollaire : le traitement institutionnel 42
Conclusion 44

TROISIÈME CHAPITRE – EFFETS D'UN PROGRAMME D'ASSISTANCE AU LEADERSHIP UTILISÉ EN FORMATION À DISTANCE DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES
Marc Dussault (Université du Québec à Trois-Rivières) 47

Introduction 47
1. Le programme d'assistance au leadership 48
2. Analyse des impacts du programme 52

QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉPARATION DE LA RELÈVE EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION
Philippe Dupuis (Université de Montréal) 57

Introduction 57
1. Pistes des solutions 57
2. Rôle des théories dans les programmes de formation 58
3. La pratique pédagogique de formation, les programmes d'études 60
3.1 Évolution 60
3.2 Flexibilité 61
3.3 Pratique 61
3.4 Modalités 62
3.5 Développements 63
Conclusion 64

CINQUIÈME CHAPITRE – LE DÉVELOPPEMENT DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES : PARADIGME ET MODÈLE DE FORMATION À DISTANCE
Paul Laurin (Université du Québec à Trois-Rivières) 67

Introduction 67
1. Cinq conditions à prendre en considération 68
1.1 Transfert des connaissances 68
1.2 Approche inductive 69
1.3 Situations liées à la réalité 69
1.4 Rompre l'isolement 71
1.5 Améliorer le processus pédagogique de développement 71
2. Paradigme du développement des administrateurs scolaires 74
3. Le modèle de formation à distance 81

SIXIÈME CHAPITRE – LA FORMATION DE LA RELÈVE DES ADMINISTRATEURS PUBLICS LE PROGRAMME FORMACADRES
Colette Lehoux (École nationale d'administration publique du Québec) 85

Introduction 85
1. Des pistes d'innovation 87
2. Formacadres 87
2.1 Première activité : Session intensive de formation (19 jours) 89
2.2 Deuxième activité : séminaires d'intégration 90
2.2.1 Préparation 90
2.2.2 Présentation 91
2.2.2.1 Présenter sa situation organisationnelle 92
2.2.2.2 Exprimer ses principales préoccupations et préciser l'aide désirée 92
2.2.2.3 Répondre aux questions de clarification 93
2.2.2.4 Favoriser une période de réactions, d'échanges et de discussions 93
2.2.2.5 Rechercher des hypothèses d'action 94
3. Les activités de suivi 94
Conclusion 95

SEPTIÈME CHAPITRE – LA FORMATION DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES DU QUÉBEC À L'AUBE DE L'AN 2000
Jean J. Moisset (Université Laval) 103

Introduction 103
1. La formation en administration scolaire à l'Université Laval 104
1.1 Historique des programmes 104
1.2 Éléments d'évolution des clientèles 106
2. Système scolaire québécois : problèmes et défis des gestionnaires 110
3. Perspectives de la formation en administration scolaire 112
3.1 Caractéristiques des programmes 112
3.2 Limites et possibilités d'amélioration 114
Conclusion 116

DEUXIÈME PARTIE – PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE FORMATION

HUITIÈME CHAPITRE – LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES : UN PHÉNOMÈNE LIÉ AU DÉSIR ET À LA RÉSISTANCE
Jean-Pierre Brunet (Université du Québec à Montréal) 119

Introduction 119
1. Le désir 122
2. La proposition et les savoirs 124
3. Les résistances 126

NEUVIÈME CHAPITRE – LES NOUVELLES PRATIQUES DE GESTION EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCAITON
Luc Brunet (Université de Montréal) 131

Introduction 131
1. Stratégies relatives au réaménagement du travail 131
2. Stratégies relatives à l'accroissement de la participation des enseignants à la gestion 134
3. Stratégies relatives à l'appartenance et à l'identification des enseignants à l'école 137
Conclusion 138

DIXIÈME CHAPITRE – THÉORIES ET PRATIQUES EN ADMINISTRATION SCOLAIRE : ENTRE LE CŒUR ET LA RAISON
Lise Corriveau (Université du Québec à Chicoutimi) 141

Introduction 141
1. Modèle intégré de formation et de perfectionnement en administration scolaire 141
1.1 La dimension subjective 143
1.2 Dimension objective 145
1.3 Expérimentation active 148
1.4 Observation réfléchie 148
1.5 Conceptualisation abstraite 150
1.6 Expérimentation active : application et transfert des théories dans la pratique professionnelle 151
Conclusion 152

ONZIÈME CHAPITRE – FORMER LES RESPONSABLES À CONSTRUIRE DES INDICATEURS DE PILOTAGE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE
Philippe Delooz (Université de Mons-Hainault) 155

Introduction 155
1. Spécificités de la demande 156
2. Nos objectifs 156
3. Méthodologie utilisée 158
3.1 Support 158
3.2 Outils méthodologiques 158
3.2.1 Ancrer la recherche dans la réalité 159
3.2.2 Apport de techniques informatiques 159
3.2.3 Apport des outils d'aide à la décision 162
3.2.4 La réflexion sur l'expérience vécue 163
3.3 Exigences d'une assise théorique 164
3.4 Exigence d'une préparation des acteurs 164
3.5 Exigence de l'animation 165
Conclusion 165

DOUZIÈME CHAPITRE – PERTINENCE ET TRANSFÉRABILITÉ DES MODÈLES THÉORIQUES – CINQ QUESTIONS AUTOUR D'UN MODÈLE POUR ÉVALUER LE TRAJET DE LA FORMATION
Pol Dupont (Université de Mons-Hainault) 169

Introduction 169
1. À la recherche du sens 169
2. Un modèle de réflexion 172
3. Conclusion 174

TREIZIÈME CHAPITRE – L'UTILISATION DE LA MÉTHODE DES CAS
Michel Saint-Germain (Université d'Ottawa) 177

Introduction 177
1. Une application 177
2. Rappel des principes de base de la méthode des cas 181
2.1 Le principe de l'intégration 181
2.2 Le principe des objectifs 182
2.3 Le principe de l'unité de la problématique 182
2.4 Le principe de la structure 183
2.5 Le principe de la composition 183
2.6 Le principe de la cohérence 183
2.7 Le principe de la quasi-similitude 184
2.8 Le principe du questionnement 184
2.9 Le principe de l'animation 185
2.10 Le principe de l'apprentissage progressif 185
Conclusion 189

CONCLUSION 191

INTRODUCTION

Cet ouvrage présente les résultats de plusieurs études réalisées sur la recherche et les pratiques de formation en administration scolaire par des professeures et des professeurs qui œuvrent tant dans des universités européennes que canadiennes. C'est à partir de cette thématique générale dont voici des éléments directeurs que les différentes productions de savoirs ont été effectuées.

La majorité des clientèles des programmes de formation et de perfectionnement en administration ou en gestion scolaire sont des adultes qui possèdent déjà une expérience de travail en milieux éducatifs, habituellement à titre de cadres, de directeurs ou de directrices d'établissement, de directeurs ou de directrices de services, de coordonnateurs ou de coordonnatrices, d'inspecteurs ou d'inspectrices, ou encore de directeurs ou de directrices générales.

Ces praticiens et ces praticiennes revendiquent une formation appliquée facilement transférable dans leurs pratiques de gestion quotidienne. Ainsi, cette réalité interpelle les formateurs-chercheurs qui œuvrent dans les différents programmes de formation. La publication de ce volume se veut justement une occasion de mettre en commun les diverses expériences vécues dans différents pays pour mieux répondre à cette exigence. À cet effet, les chercheurs ont abordé les thèmes suivants : a) la prise en compte du vécu et des expériences de travail des adultes dans la détermination des objectifs, des contenus, des méthodologies ainsi que des activités de formation; b) la place, la pertinence et la transférabilité des modèles et des contenus théoriques utilisés, l'utilisation de la pratique professionnelle dans la production de savoirs utiles pour le praticien et la praticienne du champ de l'administration scolaire ou l'administration de l'éducation; c) l'utilisation de stratégies de formation qui facilitent une interaction plus adéquate entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques; d) la place de la formation à la recherche et les stratégies utilisées pour une production de savoirs pertinents de la pratique des cadres scolaires; e) et, enfin, les moyens d'évaluation des pratiques de formation auprès des gestionnaires de l'éducation.

C'est à partir des deux principales facettes de cette thématique que nous regrouperons les recherches de ces formateurs-chercheurs, soit la présentation de modèles de formation et la description de pratiques pédagogiques de formation. Dans cette perspective, la première partie du volume fait état de sept recherches qui décrivent les principes et les fondements d'où se dégage un cadre opérationnel de modèles de formation de praticiens et de praticiennes en administration scolaire.

Quant à la seconde partie, elle rapporte le contenu de six recherches qui mettent en évidence des pratiques et des approches pédagogiques de formation de praticiens et de praticiennes en administration de l'éducation.

1. LES MODÈLES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

La formation des gestionnaires scolaires : aliénation ou développement. – Marie BOUCHARD, André GODIN et Régent FORTIN présentent un modèle de formation spécialement conçu pour initier les nouvelles directions d'école; c'est le programme PIDEC, programme d'introduction à la direction d'école. Après avoir identifié les principaux éléments problématiques des modèles traditionnels de formation, ils font ressortir les valeurs et les principes qui sous-tendent le modèle PIDEC. Par la suite, ces auteurs présentent quelques stratégies de formation et les principales structures du programme d'introduction à la direction d'école. Il s'agit d'un modèle de formation sur mesure.

Formation continue et projet de changement dans l'administration de l'éducation. – Lise DEMAILLY présente un modèle de formation continue pour les cadres administratifs. Elle aborde le contenu, le modèle proposé, les modalités pédagogiques ainsi que le rapport à l'action. La chercheuse propose un type particulier de formation qui a comme objectif de permettre à ces cadres de s'adapter au changement du système éducatif. Elle met en évidence les caractéristiques et les effets des différentes opérations dans la présentation de son modèle de formation.

Effet de l'utilisation d'un programme d'assistance au leadership dans le cadre d'un programme de formation à distance des administrateurs scolaires. – Marc DUSSAULT qui œuvre dans un programme de formation à distance des administrateurs scolaires fait part de formules sus-

ceptibles de produire une amélioration de la qualité de l'enseignement en administration scolaire. Le modèle de formation à distance qu'il décrit vise à assurer un apprentissage informel par les pairs et à aider les cadres scolaires à développer un réseau d'entraide de soutien. La recherche présente ainsi une méthode novatrice pour la formation et l'entraînement au leadership des directions scolaires.

Préparation de la relève en administration de l'éducation. – La recherche de Philippe DUPUIS fait ressortir différents éléments relatifs à la nécessité de préparer la relève en administration de l'éducation. Cet auteur met de l'avant un certain nombre de pistes de solution tout en montrant le rôle important que jouent les théories dans les programmes de formation. Puis, il décrit la pratique pédagogique de formation mise de l'avant dans les programmes d'études en développant les volets suivants : l'évolution du programme de formation, sa flexibilité, son caractère pratique et certains axes de développement.

Le développement des administrateurs scolaires : paradigme et modèle de formation à distance. – Paul LAURIN fait part d'un modèle de formation à distance qu'il a expérimenté aux Seychelles, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. Il s'agit d'une formule de formation à distance qui a conduit à la mise sur pied d'un programme de développement à l'intention des directeurs et des directrices d'école primaire.

Après avoir rappelé les cinq conditions nécessaires à un développement efficace, de même qu'un certain nombre de principes à la base du programme de formation à distance, il présente le modèle de formation à distance du développement des administrateurs scolaires.

La formation de la relève des administrateurs publics : le programme FORMACADRES. – Colette LEHOUX présente FORMACADRES, un programme de formation à la gestion pour les nouveaux cadres supérieurs. Elle décrit les structures de ce programme et met en relief les principales caractéristiques de «sa» pédagogie qui est centrée sur le rapport théorie et pratique. Elle termine en commentant les six principaux postulats qui sont à la base de ce modèle de formation.

La formation des administrateurs scolaires du Québec à l'aube de l'an 2000. – Jean J. MOISSET traite de la gestion des établissements et de

la formation des administrateurs scolaires à l'aube de l'an 2000. À cet effet, il examine certains points caractéristiques des programmes de formation en administration scolaire à l'université LAVAL. Après avoir décrit un certain nombre de problèmes et de défis reliés à la formation des gestionnaires, il présente différentes perspectives de la formation en administration scolaire qui s'oriente vers une démarche qui influencerait la formation vers le développement de leaders responsables et capables d'adaptation.

2. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE FORMATION

Le transfert de connaissances : un phénomène lié au désir et à la résistance. – Jean-Pierre BRUNET démontre comment se réalise le transfert des connaissances chez le praticien et la praticienne. Il aborde ce processus selon le point de vue des résistances qu'on lui oppose. Puis, il examine le transfert des connaissances selon trois perspectives : éducative, de l'innovation et du changement. Cette exploration le conduit à développer chez le participant et chez la participante, des notions de désir, des propositions d'apprentissage par les formateurs. Puis, il identifie des résistances qui peuvent en découler.

Les nouvelles pratiques de gestion en administration de l'éducation. – Préoccupé d'améliorer l'efficacité des établissements d'éducation, Luc BRUNET présente des nouvelles pratiques en administration de l'éducation. Il développe sa recherche en abordant les trois principales stratégies d'intervention en gestion des ressources humaines : des stratégies qui visent le réaménagement du travail, l'accroissement de la participation des enseignants à la gestion et, enfin, celles visant l'appartenance et l'identification des enseignants et des enseignantes à l'école.

Théories et pratiques en administration scolaire : entre le cœur et la raison. – Lise CORRIVEAU présente une stratégie de formation en administration scolaire susceptible de permettre une interaction entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques tout en accordant une place de choix aux modèles, aux contenus théoriques et à la pratique professionnelle. Elle fait part d'un modèle intégré de formation et de perfectionnement en administration scolaire de même que d'une application et d'un transfert des théories dans la pratique professionnelle. Elle développe les

quatre principales étapes d'un processus d'apprentissage : l'expérience concrète, l'observation et la réflexion, la conceptualisation et l'expérimentation active.

Former les responsables à construire des indicateurs de pilotage de l'établissement scolaire. – Philippe DELOOZ qui présente un modèle de construction d'indicateurs de pilotage d'un établissement scolaire montre comment le chercheur peut adjoindre les compétences du gestionnaire dans une vision de recherche-action. L'approche est centrée sur trois grandes activités pédagogiques : la spécificité de la demande, les objectifs du chercheur et la méthodologie privilégiée. Ces pratiques de formation visent avant tout à exploiter l'expérience des directions d'établissement, la perception de leur rôle et enfin l'image qu'elles se font du fonctionnement de leur établissement.

Pertinence et transférabilité des modèles théoriques. – Pol DUPONT qui s'intéresse au fait que chaque formé se soucie de trouver du sens dans ce qu'il apprend vise à dresser les éléments principaux d'un modèle susceptible de mener à une analyse éventuelle de la formation des gestionnaires d'établissement scolaires. Le développement de ce modèle pédagogique aboutit à cinq questions relatives à une évaluation du trajet de la formation. Cette réflexion s'articule autour de deux volets importants : la recherche du sens et la présentation d'un modèle de réflexion sur l'approche cognitive du comportement.

L'utilisation de la méthode de cas. – Michel SAINT-GERMAIN, rapporte une pratique de formation qui permet de dynamiser l'enseignement en utilisant la méthode de cas. Il adapte l'ouvrage d'un chercheur américain à la culture ontarienne et québécoise. Sa démarche pédagogique s'articule autour d'une procédure d'écriture qui comprend quatre phases importantes : la description de l'incident-critique, l'identification des concepts à exploiter, l'énoncé de l'intention pédagogique et, enfin, la réécriture. Il termine sa réflexion en rappelant les caractéristiques les plus significatives de son approche pédagogique.

ANDRÉ GODIN
Université de Sherbrooke

LA FORMATION DES GESTIONNAIRES SCOLAIRES : ALIÉNATION OU DÉVELOPPEMENT?

MARIE BOUCHARD
RÉGENT FORTIN
ANDRÉ GODIN
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Les universités québécoises ont, tout particulièrement depuis le début des années soixante-dix, la responsabilité de la formation de plusieurs catégories de personnels qui œuvrent dans les milieux éducatifs. L'une de ces catégories attire plus particulièrement notre attention; il s'agit des gestionnaires des établissements scolaires.

La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a développé un modèle de formation de ces personnels. Ce modèle, en constante évolution, est plus connu actuellement sous le sigle de PIDEC (Programme d'introduction à la fonction de direction d'école).

C'est à ce programme que nous faisons référence; nous traitons, dans l'ordre, les aspects suivants : un bref historique du programme PIDEC, une présentation de la problématique de la formation des cadres scolaires, une présentation des croyances qui sous-tendent ce modèle, certaines dimensions de ce modèle et des stratégies de formation utilisées, et nous terminerons en rappelant les structures du programme de même que les limites de ce modèle.

1. QUELQUES ÉLÉMENTS D'ORDRE HISTORIQUE

C'est en 1969 que le programme de Maîtrise en administration scolaire a fait ses débuts à l'Université de Sherbrooke. Six ans plus tard, en 1975, le ministère de l'Éducation a mandaté ce programme pour la mise en place d'un Programme d'introduction pour les directions d'écoles secondaires (PIDES) et élémentaires (PIDEL); il s'agissait d'un programme expérimental qui l'est resté jusqu'en 1983, année qui a vu la fin de l'expérimentation avec le Ministère.

Ce n'est que trois ans plus tard, en 1986, qu'a commencé le Programme d'introduction à la fonction de direction d'écoles (PIDEC). Ce programme couvre les quinze premiers crédits du programme de maîtrise. Il a été suivi, en 1991, du Programme d'introduction à la fonction de Direction générale de commission scolaire qui donne aussi 15 crédits.

Les deux derniers programmes d'introduction susmentionnés se sont développés dans une volonté de répondre à certains problèmes relatifs aux modèles traditionnels de formation. Comme plusieurs de ces problèmes nous apparaissent encore fortement présents tant dans la formation initiale des administratrices et des administrateurs que dans la formation des adultes dans les universités, nous nous attardons à présenter quelques éléments de leur problématique.

2. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

La formation des cadres scolaires a été et est encore tributaire du modèle dominant de formation utilisé dans les établissements de niveau universitaire. Sans prétendre à une description exhaustive incontestable, nous abordons les principales caractéristiques de ce modèle.

2.1 Un modèle mécaniste

Nous empruntons l'une des catégories développées par le Conseil supérieur de l'éducation (Rapport, 1970) pour qualifier de mécaniste la vision de l'enseignement à laquelle nous sommes habituellement confrontés, laquelle amène une vision aussi mécaniste de l'apprentissage.

> *L'image qui représentait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. L'enseignant, supérieur en expérience et en connaissance, fait bénéficier l'étudiant de son savoir en le déversant dans l'esprit de ce dernier... Le professeur est un transmetteur qui émet des informations* (Conseil supérieur de l'éducation, 1970, 34-35).

L'étudiant n'est pas considéré comme véritablement doué d'un mécanisme de croissance, mais plutôt comme dépourvu de ressources

et de motivations. Les forces éducatives sont celles qui proviennent de l'extérieur, qui font pression sur l'étudiant et qui le conditionnent.

Cette vision de la formation comme transmission mécaniste de savoirs a été et est encore fortement contestée, notamment en formation d'adultes lesquels possèdent déjà, même par rapport à la personne qui dispense la formation, un bagage important et parfois supérieur de connaissances tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Le lien entre ces deux types de connaissance nous amène à une autre caractéristique du modèle dominant de formation.

2.2 Un modèle rationaliste

La tradition de l'enseignement de masse s'est aussi développée en réduisant la personne qui apprend à un «cerveau». Non seulement on s'adresse d'abord à ce dernier, mais on procède comme si on pouvait évacuer la personne dans sa globalité. On oublie que les étudiants sont aussi des personnes en chair et en os, qu'ils ont des préoccupations, des intérêts, des émotions... On procède comme s'ils n'étaient pas des acteurs sociaux qui interviennent dans la reproduction ou dans la transformation sociale. On refuse de considérer l'étudiant, ici le gestionnaire, comme une totalité.

Ce modèle évacue, dans les faits, le sens même de la formation. Pourquoi un étudiant adulte est-il intéressé à une formation ou à un perfectionnement? Parmi les réponses possibles à cette question, nous retrouvons généralement, chez les gestionnaires avec qui nous travaillons, les réponses suivantes : parce que je veux être plus compétent et plus satisfait dans mon travail; parce que j'ai besoin de nouvelles compétences (savoirs, habiletés ou attitudes); parce que je fais face à certains problèmes pratiques que les cours et les échanges avec mes collègues m'aident à résoudre.

Le sens/signification (Michel, 1989) apparaît donc intimement lié aux préoccupations immédiates, aux intérêts actuels et aux questions des personnes en formation. Et il est intimement lié aux personnes comme totalité.

Le modèle rationaliste postule aussi que l'accumulation de théories, de concepts et de modèles théoriques fournit l'outillage nécessaire à une pratique efficace, utile et pertinente. Il reviendrait aux praticiennes et aux praticiens d'effectuer les adaptations, les transpositions et les traductions nécessaires dans la vie quotidienne. Or, ces derniers, dans la majorité des cas, disent qu'un outillage uniquement théorique les aide peu, car ils ne voient pas bien comment ils pourront s'en servir dans leurs activités de gestion.

2.3 La séparation : production/consommation de savoirs

Comme nous l'avons décrit précédemment, le modèle traditionnel de formation semble découler naturellement d'un modèle de production de savoirs basé sur la séparation, sur le rationalisme et sur une approche mécanique. Ce modèle de formation reproduit, au niveau de la formation, les caractéristiques d'un modèle de recherche : le positivisme quantitatif, et ce, par souci de validité, «d'objectivité et de généralisation» (Haramein, 1991). Il faut éviter de prendre en compte le vécu et l'expérience des praticiennes et des praticiens, ceux-ci étant considérés comme trop intuitifs ou peu objectifs. Par ailleurs, le scientifique contrôlerait bien ces dernières dimensions et pourrait, lui, produire un savoir valide et donc des projets (valides) de formation.

Dans cette même veine, les pratiques de formation doivent maintenir cette distance, au risque de perdre leur qualité «de discours scientifique», de sorte que la possible transformation des savoirs homologués par l'analyse et les questions des praticiens n'est aucunement envisagée. Seuls les détenteurs du savoir théorique, sur la base de leurs théories, peuvent se permettre de contester, de valider ou d'invalider les savoirs théoriques et pratiques. Les praticiennes et les praticiens n'auraient ni les connaissances, ni la rigueur nécessaire pour remettre en question ou pour confirmer le savoir produit par les scientifiques. Ceci nous amène à aborder une quatrième dimension.

2.4 La domination du savoir théorique

La fragmentation poussée des savoirs a rendu méconnaissable et souvent inaccessible une part importante des richesses du monde scientifique. Elle lui a fourni, en même temps et, par voie de conséquence,

des instruments de domination. Derrière les savoirs considérés comme scientifiques se cachent parfois et sont souvent occultés des choix valoriels, des dimensions politiques et même une certaine rationalité bureaucratique ou technologique.

D'où notre questionnement face à toute forme de savoir et à toute formation qui nient le savoir d'expérience en tentant de lui substituer une nouvelle forme de savoir plus «universelle, donc plus valide». Cette domination d'une forme de savoir, plutôt que de permettre l'autonomisation et le développement des personnes et des organisations, concourt à l'invalidation tant des personnes que des pratiques organisationnelles et maintient une dépendance nuisible à leur développement.

On sait, par ailleurs, que les gestionnaires ne se reconnaissent souvent pas dans un savoir qu'ils ne peuvent s'approprier et utiliser pour rendre leurs pratiques de gestion plus efficaces et plus satisfaisantes. Ils ne se reconnaissent pas dans un savoir considéré comme non pertinent tant sur le plan personnel qu'institutionnel. Ils souhaitent avoir accès à des savoirs qui se traduisent par des habiletés et par des attitudes liées à leur gestion, à une meilleure compréhension de leur rôle et à une meilleure adéquation entre leurs gestes et leur idéal.

Ces exigences des praticiennes et des praticiens, les exigences mouvantes du contexte québécois et les principes et valeurs sur lesquels nous nous appuyons, nous ont amené à formuler les bases d'un modèle de formation pour les cadres scolaires.

3. PRINCIPES ET VALEURS QUI SOUS-TENDENT LE MODÈLE

Pour les fins de cette présentation, nous nous limitons à énoncer certains principes ou valeurs à la base de notre modèle de formation et nous décrivons succinctement ce dernier. Les énoncés de principes ou des valeurs (nos croyances) sont effectués sans ordre de priorité. Ce sont, à toutes fins pratiques, les postulats qui sous-tendent le modèle de formation.

3.1 Sur le plan épistémologique

Sur le plan épistémologique, une interaction dialectique entre les savoirs d'expérience et les savoirs homologués est de nature à transfor-

mer les deux types de savoirs, à les enrichir et à leur conférer une plus grande pertinence sociale. En conséquence, la recherche et la formation sont des opérations qui peuvent s'autoféconder mutuellement.

3.2 Sur le plan des stratégies de formation (impact sur les individus)

L'acquisition des connaissances, leur organisation et la conceptualisation sont facilitées par une prise en compte de la réalité quotidienne, personnelle et institutionnelle des participantes et des participants à la formation.

La reconnaissance des savoirs d'expérience est un facteur de mobilisation de l'énergie des personnes en formation; elle crée de l'ouverture et provoque la reconnaissance du savoir théorique et de son utilité.

La formation qui donne à la praticienne et au praticien une meilleure connaissance de sa pratique est celle qui lui permet un réinvestissement adéquat dans son action. Donc, elle serait la plus pertinente et la plus efficace.

La réflexion sur les pratiques quotidiennes, dans le respect des personnes et des deux ordres de savoir, est un instrument important de formation.

La confrontation des connaissances théoriques et des modèles conceptuels aux situations concrètes oblige la praticienne et le praticien à développer son propre modèle théorique, contingent parce qu'en lien avec son milieu d'action.

Une pratique de formation efficace doit permettre aux praticiens de mieux «gérer leur malaise entre leur idéal et la pratique quotidienne» (Haramein, 1991). En ce sens, le réinvestissement dans la pratique des connaissances théoriques et pratiques acquises lors de la formation favorise une plus grande pertinence de l'action, permet une plus grande sécurité et le développement d'un sentiment de compétence.

En formation, un «changement est positif si l'individu commence à faire confiance à son expérience réelle, s'il réussit à la symboliser pleinement...» (Abraham, 1972).

3.3 Sur le plan des stratégies de formation (importance du groupe de pairs)

Dans un climat favorable à l'interaction, les connaissances théoriques et pratiques qui existent chez les membres du groupe peuvent devenir des supports à l'analyse des problèmes et à l'élargissement des problématiques (Bouchard et Massé, 1992).

L'échange et les interactions sur les outils conceptuels présentés tant par les formateurs ou les formatrices que par les membres du groupe sont de nature à générer de l'ouverture au changement et des possibilités de transformations; ils peuvent être réinvestis de façon à rendre les pratiques de gestion plus efficaces et plus satisfaisantes (Bouchard et Massé, 1992).

Les membres du groupe sont eux-mêmes des stimulations importantes pour chaque membre de ce dernier; ils fournissent généralement des éclairages pertinents, une certaine validation et du support.

Les croyances identifiées ci-dessus se traduisent à travers des objectifs de programme.

3.4 Les objectifs du programme

Voici les objectifs du programme tels qu'ils sont formulés dans les textes officiels de l'Université de Sherbrooke.

> *Permettre aux responsables de l'administration des ressources et des activités éducatives de développer l'ensemble des aptitudes nécessaires à l'exercice efficace des différentes fonctions de gestion.*
>
> *Plus spécifiquement, le programme fournit aux étudiantes et aux étudiants l'occasion*

- *d'acquérir une formation en administration appliquée au milieu scolaire et offrant une vision opérationnelle, dynamique et systémique des milieux éducatifs;*
- *d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques;*
- *de développer des habiletés conceptuelles et techniques;*
- *d'acquérir des valeurs, des attitudes et des comportements adaptés à une philosophie de gestion soucieuse de l'atteinte des objectifs organisationnels et des besoins du personnel et de la clientèle du milieu scolaire.*
- *de devenir capables d'animer, de stimuler, de diriger et de coordonner l'ensemble des ressources éducatives d'un établissement ou d'une organisation scolaire.»* (Brochure du programme de maîtrise en administration scolaire, Université de Sherbrooke, 1991).

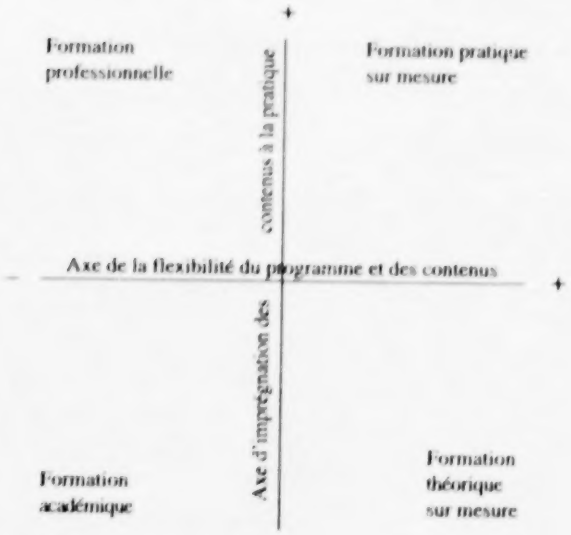
Les objectifs susmentionnés circonscrivent clairement les volontés de ce programme et le type de stratégies requis.

4. MODÈLE ET STRATÉGIES

Ce programme est de type professionnel. Les savoirs théoriques, «dans les limites de leur disponibilité et de leur pertinence» viennent soutenir l'analyse du vécu et les lectures de la réalité. Dans le schéma d'analyse qui suit, l'axe supérieur droit rendrait compte du modèle recherché.

Selon le schéma 1, le modèle se situe au niveau de la formation pratique sur mesure. Les principales stratégies de formation se caractérisent par l'intégration et par l'utilisation des données de la pratique professionnelle dans la formation. Le vécu des participantes et des participants à la formation sert de point de départ à l'analyse de la pratique, à l'échange et à l'introduction de dimensions théoriques. À partir de leur pratique professionnelle, ils ont généralement à identifier leur vision personnelle et leurs logiques d'action. La confrontation et la complémentarité des diverses logiques permettent généralement un recadrage de l'action des étudiantes et des étudiants. Ils peuvent alors considérer certaines visions de leurs pratiques ou en développer de nouvelles.

Schéma 1 – Analyse des approches pédagogiques



Par ailleurs, le milieu de travail des participantes et des participants peut aussi devenir le laboratoire qui sert à la fois d'objet d'analyse et de champ d'application des connaissances, des habiletés et des attitudes individuelles en voies de développement.

De plus, «la dynamique qui se développe graduellement dans les groupes, grâce aux échanges et aux échanges d'expériences, devient un élément déterminant...» (Université de Sherbrooke, 1991) dans la formation des participantes et des participants à des groupes de formation.

La centration sur la personne et sur le groupe en formation s'appuie sur la conviction que ceux-ci sont les principaux artisans de leurs apprentissages.

Enfin, il y a un effort constant d'adapter les sciences de l'administration au contexte de l'éducation. Certaines théories ou concepts sont

questionnés à la lumière de la pratique de gestion et de leur pertinence au regard de l'aide apportée pour que cette dernière soit satisfaisante.

Schéma 2 – Tableau récapitulatif du modèle

L'activité de formation	*Le formateur, la formatrice*
1. Mise en place de stratégies s'appuyant sur l'analyse de la pratique de gestion. 2. Recadrage et transformation par la confrontation des différentes logiques. 3. Thèmes de travail basés sur les intérêts actuels des participantes et des participants.	1. Exerce une médiation entre les personnes et les contenus. 2. Anime le groupe et provoque les interactions entre les membres du groupe. 3. Intervient comme personne ressource ou expert de contenu. 4. Évalue de façon formative ou sommative : la démarche/processus, les stratégies et le contenu. Note. - Le groupe est lui-même formateur parce qu'il exerce aussi une médiation.
L'apprentissage S'effectue par :	*Les participantes, les participants*
1. La prise de conscience d'une vision personnelle de la réalité de gestion. 2. L'élargissement de cette vision en la confrontant à d'autres visions et à des études ou des théories. 3. La réorganisation des connaissances à l'aide des nouvelles informations. 4. Le réinvestissement dans la pratique. 5. Un retour sur ce réinvestissement.	1. Participent activement au choix des thèmes de travail, aux modalités définies (tâches, problèmes à résoudre, situation à analyser, etc.) et à l'évaluation (choix des critères et des modalités). 2. Interagissent entre eux et avec le ou la responsable de la formation. 3. S'impliquent tant personnellement qu'au niveau des objets d'analyse privilégiés ou à privilégier. 4. Sont au centre de l'activité de formation.

5. LES STRUCTURES DU PROGRAMME

Pour réaliser les visions de formation décrites précédemment, les structures sont souples et flexibles. Les besoins des participantes et des participants à la formation sont inventoriés périodiquement.

Les principaux thèmes habituellement choisis par les participants touchent les dimensions suivantes : le management scolaire, la gestion

des activités pédagogiques et des ressources humaines, les relations avec le milieu, la gestion des ressources matérielles et financières, la recherche en éducation et en gestion, son utilisation et des démarches possibles (Massé, 1992, 13-15).

Le programme comprend trente jours de formation répartis sur deux ans. De façon générale, les sessions comprennent deux jours consécutifs. Un travail d'intégration vient permettre l'approfondissement ou l'application de certaines dimensions abordées.

Une personne ressource accompagne le groupe et assure la coordination des activités d'apprentissage.

Comme nous pouvons le constater, le cadre de réalisation de la formation est exigeant et préjuge déjà des limites de ce modèle.

6. LIMITES DE CE MODÈLE

Le modèle PIDEC et PIDIGECS n'est certes pas le seul possible ni souhaitable pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants en administration scolaire. En effet, les exigences et les conditions de réalisation sont telles qu'elles ne se retrouvent pas nécessairement dans tous les contextes. Ici encore apparaît la contingence d'un modèle.

L'une des premières limites a trait à la nécessité de vivre une pratique de gestion pour profiter de cette formation. Sans cette dernière, les analyses, les réflexions, les exercices et les mises en situation perdent de leur sens et de leur pertinence.

De même, ce modèle suppose un groupe stable de pairs. Lorsque les personnes du groupe ont, au fil des rencontres, appris à se connaître et se font confiance, la complicité nécessaire à l'analyse de leurs pratiques devient possible. Cela suppose cependant que les personnes, membres de ce groupe, acceptent de soumettre des données relatives à leur propre démarche dans leur organisation. Il leur faut donc accepter ce modèle et s'y engager pour bénéficier de façon maximale des retombées de la formation.

Par ailleurs, il est aussi nécessaire que les organisations se prêtent de bonne grâce à l'utilisation des données factuelles dans un contexte extérieur à l'organisation. Ici encore, une certaine complicité s'avère nécessaire.

De même, les sessions intensives (habituellement deux jours) favorisent le développement de relations plus étroites entre les membres du groupe ainsi que les interactions et les échanges.

Enfin, pour qu'un responsable de formation puisse vivre assez rapidement et efficacement une relation de réciprocité et d'échanges fructueux avec les participantes et avec les participants des groupes, il est fort utile que cette personne possède une certaine expérience de l'organisation scolaire. Ainsi, lorsque les personnes en formation abordent une difficulté, un problème ou une piste de développement, il lui est plus facile d'en saisir rapidement les données et d'interagir en fournissant des outils pertinents à l'analyse. Cela suppose aussi qu'elle œuvre dans une volonté de changement émergent plus que de changement planifié, car elle ne possède jamais, dès le départ, toutes les données qu'elle utilisera pour la formation; les étudiantes et les étudiants détiennent une part importante de l'information pertinente au processus de formation.

CONCLUSION

Qu'il nous soit permis de rappeler, en terminant, les principaux impacts recherchés par ce modèle de formation. L'un des premiers a trait à la consolidation et au développement de la pratique professionnelle de la participante ou du participant. Comme le mentionne Godin (1993), le processus de recadrage des pratiques professionnelles permet, au moyen de cadres théoriques, de consolider des pratiques professionnelles et d'en développer d'autres. Ceci améliore l'efficacité du gestionnaire.

L'une des caractéristiques de «l'efficacité» d'un travail étant, sans doute, la capacité d'un employé à contribuer à l'atteinte des objectifs de l'organisation, nous nous attendons à ce que le monde scolaire bénéficie de gestionnaires qui ont une vision claire de la mission éducative qui leur est confiée et qu'ils soient instrumentés pour la réaliser.

Enfin, nous visons l'établissement d'une relation dialectique entre le savoir académique et la pratique professionnelle. Nous souhaitons le développement d'une théorie de la gestion «à partir de l'intervention» (Hétu, 1990). La résolution de problèmes humains et sociaux, par des praticiennes et par des praticiens d'un champ social donné, est un apport précieux à la science. D'ailleurs, une articulation plus importante devra se développer pour une meilleure réutilisation et une formalisation de ces apports.

RÉFÉRENCES

ABRAHAM, A. (1972).
Le monde intérieur de l'enseignant. Paris : Épi.

BOUCHARD, M. et MASSÉ, D. (1992).
Projet de recherche sur l'identification des habiletés de gestion... et sur les modèles de formation. Sherbrooke.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1970).
L'activité éducative. Québec.

GODIN, A. (1993)
PIDEC, un modèle de formation sur mesure. Conférence donnée à des professeurs d'universités belges et à des directeurs d'établissements. Bruxelles.

HARAMEIN, A. (1991).
La personne, trait d'union entre la recherche et la formation (texte inédit). Université de Montréal.

HÉTU, J.-C. (1990).
Le rapport entre savoir académique et pratique professionnelle dans la pratique des formations de formateurs. *In* G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 359-362) Sherbrooke : Éditions du CRP.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1972).
Une goutte d'huile et quelques cours. *L'ICEA, 8*(2-3), 1-17.

MASSÉ, D. (1992).
Recherches et formations en sciences de l'éducation : approche comparée et perspectives d'avenir (Texte inédit). Université de Sherbrooke.

MICHEL, S. (1989).
Peut-on gérer les motivations? Paris : PUF.

FORMATION CONTINUE ET PROJET DE CHANGEMENT DANS L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

LISE DEMAILLY
Institut universitaire de formation des maîtres de Lille
Université de Lille II

INTRODUCTION

Notre réflexion qui porte sur l'administration scolaire concerne essentiellement, ici, la formation des cadres administratifs. Elle touche le contenu et le modèle à proposer, les modalités pédagogiques et le rapport à l'action; puis, elle situe cette formation au regard de la recherche.

Les formations continues proposées aux cadres administratifs du champ de l'éducation sont diverses. Nombre d'entre elles concernent les aspects techniques des métiers en cause, questions juridiques, comptables, introduction des technologies nouvelles ou, tout simplement, la nécessaire information sur les modifications de la réglementation[1].

Je veux proposer ci-après une réflexion sur un type particulier de formations : celles qui ont pour objectif de permettre à ces cadres de s'adapter aux changements du système éducatif que l'institution juge souhaitables, voire de participer activement au processus de changement. Ce type de formation qui s'adresse à des personnels expérimentés a des objectifs ambitieux et exigeants puisqu'il vise des modifications profondes dans les pratiques professionnelles quotidiennes des cadres administratifs, dans leurs attitudes, dans les représentations qu'ils se font de leur tâche et de leur environnement.

---

1 Il faut ici donner quelques précisions sur l'organisation de la formation continue des cadres scolaires en France. Leur formation initiale et leur perfectionnement sont organisés sous la responsabilité de l'administration, soit au niveau national par le Ministère (Centre de formation des cadres), soit au niveau régional sous la responsabilité des rectorats et des inspections académiques par des unités particulières qui sont chargées d'organiser la formation continue : la MAFPEN , le CAFA, la Vie scolaire. Ces unités font régulièrement appel à des universitaires comme conférenciers, comme consultants, comme formateurs, comme organisateurs d'une action de formation ou comme concepteurs des plans de formation. Mais le maître d'ouvrage est bien l'administration elle-même.

La question que j'examinerai est la suivante. Quelles conditions sociologiques, institutionnelles, quelles caractéristiques pédagogiques sont de nature à favoriser la réussite de telles formations (il s'agit là de la réussite mesurée par rapport aux projets des organisateurs)?

Je m'appuie pour cela sur l'analyse d'expériences de formation continue que j'ai eu l'occasion de suivre de très près, au double titre d'expert et de chercheur. Je rendrai compte à la fois de leur déroulement et de l'impact qu'elles ont eu sur le tissu social, esquissant ainsi une méthodologie de l'évaluation des opérations de formation. Deux opérations seront analysées, dont la comparaison me paraît intéressante, car elle constitue une quasi-expérimentation en grandeur réelle : les deux formations présentent une série de caractéristiques communes, une série de caractéristiques différentes et elles ont donné lieu à des réussites totalement inégales par rapport aux objectifs institutionnellement prévus. Cette conjoncture permet de formuler des hypothèses à caractère plus général concernant les effets de la formation continue.

1. DESCRIPTION

La première opération concernait des chefs d'établissements; elle s'est déroulée peu après les mesures qui ont modifié en France le statut des établissements scolaires et leur ont conféré le statut juridique d'établissement public (EPLE) alors qu'ils n'étaient auparavant que des segments de l'administration. La deuxième opération concernait des cadres administratifs au sens étroit de ce terme, c'est-à-dire des cadres A de la fonction publique, de statut ATOS [personnel administratif technicien, ouvrier et de service (personnel non enseignant des établissements scolaires et universitaires et des administrations scolaires centrales)], qui travaillent dans les services rectoraux et dans les universités.

Les deux opérations étaient lourdes (environ 250 heures au total pour chacune d'entre elles) et s'inscrivaient dans le même programme commandité par le Ministère, intitulé «Management stratégique et structures participatives», pour lequel l'Académie de Lille était pilote en France et dont les objectifs étaient, au-delà de l'influence d'une mode managériale particulière sur le titre de l'opération :

- le développement de processus de coopération entre les différentes catégories de personnels de l'Éducation nationale et la mobilisation

des acteurs de base (enseignants, personnel ATOS d'exécution) pour améliorer la qualité des prestations offertes par le système scolaire.

- la modification des rapports administration/usagers;
- l'adaptation des cadres locaux aux effets des processus de décentralisation et de déconcentration mis en œuvre dans l'Éducation nationale.

L'idée de la qualité des fonctionnements internes aux établissements et aux services et celle de la qualité des prestations fournies aux usagers étaient le ciment idéologique des deux opérations qui bénéficiaient, par ailleurs, d'un soutien institutionnel certain au plus haut niveau (le Ministère, mais aussi le recteur et son secrétaire général), qui ne s'est pas démenti tout au long des opérations.

Enfin, elles étaient conçues selon le même modèle pédagogique, que j'appelle «interactif-réflexif»[2] qui, d'après mes expériences antérieures en formation des enseignants, me paraissait le plus efficace pour la transformation des pratiques professionnelles. Dans la définition que j'en donne, il recouvre globalement des démarches de formation liées à des résolutions de problèmes réels, avec aide mutuelle des formés et lien au milieu de travail. Il s'agit là, en quelque sorte, d'un apprentissage «sur le tas», mais avec dissociation spatiotemporelle des moments d'action et des moments de constitution de compétence nouvelles, lesquels sont accompagnés d'une activité réflexive et théorique et soutenus par une aide externe. Les savoirs et savoir-faire qui se développent dans le cadre de ce type de dispositif pédagogique concernent la capacité à résoudre des problèmes : il s'agit donc d'un mixte de savoirs de statuts très divers, qui sont partiellement produits et non pas transmis dans le rapport pédagogique. Cette fabrication collective de savoirs nouveaux, de savoirs de métier, pendant la formation, et leur mise en œuvre parallèlement au processus de formation, est la principale caractéristique de ce modèle.

2 Dans une présentation détaillée des quatre modèles de formation formelle, Demailly (1991) distingue «la forme universitaire (des professionnels construisent et diffusent de manière personnalisée des savoirs théoriques, dans un rapport pédagogique libéral), la forme formative-contractuelle (des contrats, marchands ou non, sont croisés entre eux autour de la transmission de savoirs de natures diverses), le modèle interactif-réflexif (des aides techniques sont «embauchés» par des praticiens pour une élaboration collective de savoirs professionnels), la forme scolaire (des employés d'une instance disposant de la violence symbolique légitime, transmettent à des assujettis des savoirs *ad hoc*)».

Les données qui rapprochent ou qui différencient ces deux opérations sont classées et résumées dans les deux tableaux suivants.

Tableau 1 – Caractéristiques communes des opérations de formation

	Première opération (Chefs d'établissements)	Deuxième opération (Cadres A)
Public	Volontaire : ± 15 personnes	Idem
Titre	Gestion participative	Management participatif
Organisateur	MAFPEN*	MAFPEN + CAFA**
Date	1986	1988
Durée	Environ 100 h+150 h, par jour réparties (le mercredi) sur 3 ans	Environ 100 h+150 h, par jour réparties (le mercredi) sur 2 ans
Présentation de la formation	Formation : action censée déboucher : 1) sur des modifications pratiques dans la manière de gérer le «projet d'établissement»; 2) sur des formations ultérieures pour d'autres chefs d'établissement.	Formation : action censée déboucher : 1) sur des «projets de service»; 2) sur des formations ultérieures pour d'autres cadres A ou B.
Encadrement	Par les pairs + expert (LD)	Par les pairs + expert (LD)
Contenu prévu	1) Analyse stratégique. Analyse d'organisations concrètes et de pratiques. Types de managements. Structures participatives. Relations humaines. Méthodologie de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation de projet. 2) Élaboration de projets concrets 3) Élaboration de formations	*Idem* + contact avec des directeurs de ressources humaines d'entreprises industrielles ou de distribution 2) *Idem* 3) *Idem*
Aide de l'institution	oui (recteur)	oui (recteur)

* MAFPEN : Mission académique à la formation continue des personnels de l'Éducation nationale.

** CAFA : Centre académique de formation des personnels administratifs

Tableau 2 – Caractéristiques différentes des opérations de formation

Public prioritairement visé	Chefs d'établissements	Cadres administratifs rectoraux (ATOS)
Public réel du stage	- Intercatégoriel (chefs d'établissement + enseignants du même établissement). - Groupe créé par cooptation. - Pas de difficulté pour trouver des stagiaires sur le thème du stage.	- Catégoriel (un seul stagiaire non ATOS, chef d'établissement. Pas d'enseignant). - Groupe créé par réponse à un appel d'offres. - Peu de réponses à l'appel d'offres. Démarrage du stage difficile.
Travail effectué par les stagiaires pendant le stage.	Formation-recherche : Le groupe se constitue progressivement en en groupe de recherche. Les acteurs souhaitent prendre le temps d'objectiver leurs pratiques et leur environnement. Passage à l'écriture.	Forte proportion d'écoute d'exposés, de visites d'entreprises. Peu de passage à l'écriture malgré les consignes données aux stagiaires.

Le tableau qui suit présente sous forme synthétique l'impact des deux formations.

Pour une description détaillée des effets de la formation sur les pratiques professionnelles des stagiaires et les organisations dont ils ont la direction (et de la méthodologie employée), nous renvoyons le lecteur aux deux rapports de recherche correspondants[3]. Celui qui porte sur les établissements scolaires en particulier présente des monographies de trois collèges[4], qui permettent d'apprécier les retombées du processus sur les résultats scolaires des élèves, leur taux d'absentéisme, l'évolution de l'orientation.

3 Références en fin de texte.
4 Qui scolarisent en France les 11-16 ans.

Tableau 3 – Résultats et effets des opérations de formation

Déroulement du stage	Présence régulière. Abandons durant la formation, mais des nouveaux venus sont cooptés. Formation prolongée par des travaux d'écriture et des échanges qui se sont poursuivis hors stage.	Absences pour cause de charge de travail Abandons successifs avec des motifs allégués divers. Effilochage du stage.
Effets de connaissance pour les stagiaires	Acceptation progressive de procédures d'objectivation effectuées soit par l'observateur (observation du chef d'établissement au travail *in situ*), soit par les stagiaires eux-mêmes (par exemple : étude fine de cohortes, de processus d'orientation, etc.)	Refus des tâches d'auto-analyse, notamment de l'écriture de monographies diagnostiques.
Effets sur les pratiques professionnelles des stagiaires	Innovations institutionnelles assez diverses. Modification des pratiques de direction.	Petites modifications sans grand enjeu.
Effets sur d'autres acteurs avec lesquels les stagiaires ont des interactions de travail 1) dans les organisations concernées 2) dans le groupe des pairs	1) Des effets «positifs» sur les établissements concernés sont observables (climat de l'établissement, pratiques pédagogiques, dispositifs innovants) voire mesurables (résultats scolaires). 2) Création d'un réseau officiel de formation autour du management participatif, réseau dont les stagiaires ont été et restent aujourd'hui des membres actifs. D'autre part, le réseau informel est actif.	1) Non. Pas d'effet important sur les services. 2) Pour l'essentiel, dispersion du groupe (excepté quelques relations interpersonnelles et qui demeurent informellement et quelques poursuites de formation, plutôt du côté des agents des universités que des agents de l'État).
Mise en forme des résultats de recherche.	Rapport de recherche cosigné L. Demailly et l'ensemble des stagiaires.	Rapport de recherche signé L. Demailly et une étudiante de DEA.

2. HYPOTHÈSES EXPLICATIVES

Après avoir brièvement décrit les deux opérations de formation, je voudrais présenter les hypothèses qui me semblent permettre de rendre compte d'une telle différence de déroulement et de résultats, alors que les dispositifs pédagogiques sont apparemment très proches dans leurs objectifs et dans les moyens mis en œuvre.

La première hypothèse se rapporte à la nature des publics; la seconde, aux modalités d'inscription symbolique des personnes dans le processus de formation.

2.1 Formation continue et trajectoire sociale des groupes professionnels

Bien que l'administration tente aujourd'hui d'organiser la mise en forme d'une culture professionnelle commune de l'ensemble de ses personnels d'encadrement et notamment de ceux qui sont régulièrement en contact avec les enseignants, le métier de chef d'établissement et celui de cadre de service administratif sont profondément différents. Ils ne comportent pas les mêmes rapports aux enseignants ni aux usagers du système scolaire. Le type de pratiques qu'ils ont à gérer, les personnels qu'ils ont directement à animer ou à commander ne sont pas les mêmes. Et, surtout, en France aujourd'hui, la position stratégique de ces deux catégories de personnels est fort différente.

2.1.1 Les chefs d'établissements

Le processus de déconcentration et de décentralisation a en effet donné aux chefs d'établissements un rôle central dans la rénovation du système scolaire. Ce groupe se professionnalise, en ce qu'il est amené à acquérir toute une série de savoirs spécialisés en gestion de ressources humaines, gestion financière, marketing et relations publiques. Il sent son rôle reconnu comme important, aussi bien à l'intérieur de l'Éducation nationale qu'auprès des usagers et, je dirais même, auprès des médias.

Il s'agit donc d'un groupe en pleine effervescence intellectuelle, professionnelle, sociale, avide d'informations et de formation, en train de construire une nouvelle identité professionnelle. Celle-ci n'a virtuel-

lement plus rien à voir avec les fonctions traditionnelles de «maître de maison ou d'adjudant». Elle demande une conversion d'attitude et l'acquisition de nouvelles compétences. Bien qu'elle soit encore incertaine et ambiguë, elle apparaît aux yeux des membres du groupe comme méritant l'exploration.

2.1.2 Les cadres A

En ce qui concerne les cadres ATOS de l'administration d'État, le processus de déconcentration administrative les fragilise devant les usagers. D'une part, les usagers de base sont de plus en plus réticents devant les manières d'être et de faire des agents administratifs. D'autre part, ces autres usagers que sont les chefs d'établissements sont de plus en plus exigeants quant à la qualité des prestations et à la cohérence des orientations venues de l'administration régionale ou centrale.

Mais la fragilisation n'est pas suffisante pour ébranler une identité professionnelle solide, adossée au service de l'État, à la notion de service public et à la légitimité «rationnelle-légale», ni pour rendre obsolètes des compétences spécialisées dont l'institution ne saurait se passer : quels que soient la forme et le contenu du baccalauréat[5], il faudra bien un service des examens pour l'organiser et le contrôler.

De plus, la capacité d'adaptation aux réformes fait déjà partie de l'honneur professionnel (à la différence des chefs d'établissements : pour ces derniers être des agents de changement plutôt que de conservation des traditions constitue une conversion d'attitude) : la capacité sportive, si on ose dire, à absorber les nouveautés réglementaires et à s'adapter à de nouvelles orientations ou à un nouveau personnel politique (les recteurs changent en moyenne tous les trois ans) font partie et de la professionnalité de l'administratif et de sa lutte contre l'ennui. Les actuelles réformes du système éducatif ne confèrent donc pas un caractère de grande urgence à l'invention d'une nouvelle interprétation du rôle de cadre administratif académique.

Si une certaine pression se manifeste pour que l'appareil administratif accroisse sa productivité (et résolve mieux la question de l'implication au travail du personnel d'exécution), pour qu'il améliore son image

5 Examen qui sanctionne la fin des études secondaires.

de marque et sa relation aux usagers, elle n'entre pas en contradiction forte avec la tradition taylorienne de l'organisation du travail dans l'administration de l'Éducation nationale. Elle suscite une certaine mauvaise humeur devant le manque de moyens. Les malaises individuels devant l'ennui, principal problème rencontré dans le métier, se soldent par une mobilité des personnes hors de l'administration de l'Éducation nationale plutôt que par des tentatives collectives de redéfinition des tâches.

Nous avons donc affaire, d'un côté, à un groupe en crise professionnelle positive, de l'autre à un groupe peu déstabilisé, qui proteste de façon corporatiste devant l'alourdissement de sa charge de travail. Cette hypothèse permet de rendre compte de l'inégale mobilisation individuelle et collective par rapport à une opération de formation qui était centrée sur la redéfinition globale des tâches, des rôles et des attitudes, et impliquait une déstabilisation des savoirs professionnels. C'est ainsi une histoire différente des groupes professionnels qui permet de donner sens à la série d'oppositions de comportement que nous avons pu empiriquement repérer :

- cooptation du groupe de stagiaires/candidatures individuelles au stage;
- priorité donnée à la formation/priorité donnée au poste de travail (en cas de conflit d'agenda);
- appropriation du projet de formation/attitude de consommation;
- conscience de participer à l'invention d'un nouveau modèle/désir d'information sur des réalisations existantes;
- acceptation des prescriptions et du langage modernistes, invention de nouvelles prescriptions et de nouvelles règles du jeu/enregistrement distant des prescriptions et du langage modernistes.

Plus généralement, par rapport à une problématique des rapports entre formation continue et structuration des groupes professionnels, on voit ici que la «réussite» d'une formation, telle qu'elle est évaluée par l'institution commanditaire, est fortement dépendante des intérêts stratégiques du groupe professionnel d'appartenance des sujets en formation. Ceux-ci peuvent ou non voir en elle une ressource non seulement pour leur devenir individuel, mais aussi en tant que représentants d'un groupe vis-à-vis duquel ils peuvent être amenés à choisir d'assumer une mission de réflexion prospective.

2.2 Formation et dispositif symbolique

Une deuxième hypothèse, de type pédagogique, semble également nécessaire pour comprendre la différence de déroulement des deux formations.

Il s'agit, dans les deux cas, de publics que les formateurs intervenants catégorisent généralement comme «difficiles» : des adultes cultivés, méfiants devant le discours prescriptif généralisant, méfiants devant les *gadgets*, aussi peu prompts *a priori* à prêter crédit à leurs pairs qu'à l'universitaire de service, et qui possèdent une expérience professionnelle déjà longue et complexe.

Je pense que, à public et à objectifs de formation donnés, les dispositifs pédagogiques ne peuvent être considérés comme équivalents : les formes pédagogiques mises en œuvre ont un impact propre sur la dynamique du groupe et des personnes engagées dans le stage, sur leur capacité à prendre des risques, à innover, à apprendre. Elles assignent aux sujets en formation une place symbolique particulière, qui confère à l'aventure d'un stage de deux cent cinquante heures une coloration affective spécifique : présence au stage qui est de l'ordre de l'urgence ou du dilettantisme, apprentissage qui relève de la liberté des sujets ou d'un mécanisme de pression ou de culpabilisation exercé par une institution, savoirs préexistants à absorber ou savoirs à construire, etc.

L'hypothèse pédagogique est ici, bien sûr, à penser en interaction avec l'hypothèse sociologique : les dispositifs pédagogiques en effet, de même que les contenus effectifs d'un stage, ne relèvent pas que du choix conscient des organisateurs; ils sont partiellement coproduits par les groupes auxquels ces dispositifs s'appliquent.

Deux points paraissent déterminants dans les agencements et dans les histoires comparés des deux formations observées.

2.2.1 La possibilité de relier la formation à un projet stratégique du groupe de stagiaires

L'évocation d'une pratique possible de recherche dès la définition du premier stage et, finalement, la mise en forme d'un projet de recherche collectif au sein du stage ont joué un rôle essentiel dans la tenue de

l'effort de formation, aussi bien du côté des animateurs que des stagiaires. Dans le passage à la recherche, dans l'effort (et les douleurs) de l'écriture, le regard des acteurs se détourne provisoirement de l'action; mais c'est dans cette désimplication de l'action que se fabrique l'implication maximum par rapport à la formation, c'est-à-dire par rapport à l'acceptation d'un éventuel processus de remise en cause (selon le terme usuel) provoqué par le stage, de déstabilisation, de conversion d'attitude et donc que, parallèlement et de façon paradoxale, se revivifie l'implication, hors formation, par rapport à l'action.

Les cadres A, eux, n'ont pas élaboré de projet de recherche pour la raison première (ce n'est bien sûr pas la seule) qu'ils n'avaient pas de projet d'action. De ce fait, passé la phase de découverte culturelle, un peu touristique si l'on ose dire, des thèmes du management participatif et de la gestion de ressources humaines propres à l'entreprise privée, le stage erre sans but concret, une formulation argumentée des critiques à l'égard des thèmes managériaux n'étant pas non plus un objectif proposé ni proposable au groupe.

2.2.2 Le caractère catégoriel ou mixte du groupe

Le caractère intercatégoriel d'un groupe de formation crée des tensions parfois douloureuses mais éminemment productrices de déconstruction des ethnocentrismes professionnels. Il est source de désordre et ouvre des espaces de négociation, d'invention de manières d'être, de penser et de faire nouvelles.

Or, à la différence des chefs d'établissements de la première opération, les cadres A, d'après les premiers contacts exploratoires qui aboutissent à la définition du stage, souhaitent rester entre eux, voire dans les sous-catégories les plus élevées de leur corps (secrétaires généraux et CASU[6]), l'opération de formation risquant de perdre son *standing* si elle n'est pas réservée à l'élite administrative.

---

6 CASU : chargé d'administration scolaire et universitaire (haut de la catégorie A, la poursuite de carrière impliquant l'accès à un poste de secrétaire général d'inspection académique, de rectorat ou d'université).

La richesse des interactions socioprofessionnelles au sein d'un groupe de formation continue a un impact propre sur la complexité des savoirs produits et la force des conversions d'attitude. J'en ai vu une nouvelle preuve dans le fonctionnement des formations qu'ont mis en place les stagiaires en direction de leurs pairs.

2.2.3 Un corollaire : le traitement institutionnel

Nous avons jusqu'ici évoqué, dans cette contribution, les objectifs des organisateurs sans les interroger, donc en rapportant la réussite ou l'«échec» des opérations à une évaluation strictement endogène. Est-ce que les gens participent à la formation jusqu'au bout? Est-ce qu'ils changent quelque chose dans le service dont ils sont responsables? Est-ce que le groupe est capable de se constituer à son tour comme formateur, comme c'était prévu dans le contrat de départ?

Mais, au-delà des organisateurs membres de la MAFPEN, comment l'institution a-t-elle évalué la «réussite ou l'échec» des deux formations et en a-t-elle absorbé les effets?

Nous avons déjà dit que, dans un cas, un réseau de formation s'est développé, qu'il a bénéficié d'un appui institutionnel large et qu'il continue encore aujourd'hui à encadrer des stages, à inventer de nouvelles structures d'animation du milieu. Dans l'autre cas, non : le groupe a déclaré forfait par rapport à la possibilité de prendre en charge à son tour la formation des pairs ou des collaborateurs.

Une observation intéressante peut être faite à propos des découpages de publics potentiels de formation. Alors que nous pouvons estimer que le caractère intercatégoriel de la première opération et le volontariat de l'accès à la formation, ce dernier trait étant commun aux deux opérations, ont été des éléments importants de la réussite du stage, ce facteur dynamisant n'a pas été admis comme tel par l'administration.

Dans la période qui a suivi, il a été visible que l'administration s'est méfiée des formations intercatégorielles : elle a pesé, avec l'accord des chefs d'établissement eux-mêmes, pour que la poursuite de l'action, pourtant commencée intercatégoriellement, change de forme. Le réseau

de formateurs «management pour les chefs d'établissements» s'est recentré sur cette seule catégorie pendant plusieurs années et les formations proposées ont de plus pris un tour quasi obligatoire, et développé un contenu prescriptif, facilement dégradé en de recettes, faisant passer ainsi le dispositif de la forme «interactive-réflexive» à la forme «institutionnelle-scolaire», pour reprendre les catégories que j'avais construites afin de distinguer les grands modèles symboliques de formation.

Les raisons invoquées officiellement étaient que l'unité du public favoriserait l'efficacité et la rapidité nécessaire de la «démultiplication» de la formation. Mais l'observateur que j'étais a pu repérer des raisons idéologiques et culturelles propres à l'Éducation nationale («chacun à sa place»; on ne pas bouscule les hiérarchies; «on ne mélange pas les torchons avec les serviettes»), propres aux stratégies des chefs d'établissement (conquérir un savoir-faire managérial en s'en réservant le monopole) et repérer aussi les effets habituels de la recherche de simplicité administrative (toute opération intercatégorielle est objectivement plus difficile à gérer sur le plan des *plannings*, des frais de déplacement, des éventuelles compensations salariales, qu'une opération catégorielle).

D'une certaine façon donc, l'institution n'a pas su tirer parti de la réussite exceptionnelle d'une opération de formation dont le style et les méthodes sont restés, pendant un moment, une innovation sans lendemain.

Mais un mouvement inverse en faveur du montage d'opérations de formations intercatégorielles s'amorce actuellement sous la double pression des éventuels formés et de l'administration centrale. D'une part, les éventuels formés, une fois ressourcés par des stages catégoriels, s'aperçoivent qu'ils tournent en rond : des chefs de service désireraient avoir des stages avec du personnel d'exécution, ou avec des enseignants; des chefs d'établissements disent que cela ne sert plus à rien de travailler «entre nous», «pour aller plus loin, il faut travailler avec les enseignants, avec les élèves», etc. D'autre part, l'administration centrale a pour ligne d'intervention actuelle, en matière de formation continue, le décloisonnement des fonctions, l'interconnaissance des catégories, l'unification de l'encadrement de première ligne, la constitution d'une culture profes-

sionnelle commune chez l'ensemble des professionnels qui ont une influence directe sur le travail enseignant (chefs d'établissements, administratifs des administrations régionales, inspecteurs et formateurs des personnels de l'Éducation nationale).

Cet objectif confère à la formation continue des cadres une place stratégique essentielle, notamment sous les formes où elle permet un brassage culturel entre catégories et où elle ouvre des espaces d'initiatives possibles. Il resterait à apprécier les effets réels de cette politique sur les pratiques professionnelles des agents d'encadrement et, au-delà, sur le travail enseignant lui-même, mais il s'agit là d'un autre débat qui excède le cadre limité de cette contribution.

CONCLUSION : L'ÉVALUATION DES OPÉRATIONS DE FORMATION

La nécessaire évaluation des opérations de formation continue des personnels ne saurait se limiter à une évaluation interne, subjective et à chaud, de la satisfaction du groupe de formation. Une évaluation des dispositifs de formation telle que je l'ai tentée est en fait une analyse historique, sociologique, psychopédagogique.

Elle est historique en ce qu'une opération de formation est un événement historique qui, dans la singularité de ses effets, ne se produit qu'une fois (même si le canevas pédagogique est reproductible et répétable), parce que le déroulement de la formation est coproduit par les stagiaires, avec leurs biographies particulières et avec l'institution support, le milieu de travail, dans leurs caractéristiques datées.

Elle est sociologique, premièrement, en ce qu'on ne saurait considérer les impacts des formations sans les analyser comme des ressources dont s'emparent différentiellement les groupes professionnels, engagés dans leur stratégie propre de construction identitaire et de placement social; deuxièmement, en ce qu'on ne saurait sérieusement évaluer une formation sans en suivre les traces dans les pratiques réelles des agents concernés (et pas seulement leurs représentations et leurs discours) et sans suivre l'inscription de ces pratiques dans les organisations concrètes où travaillent les agents.

Elle est psychosociologique ou psychopédagogique, en ce que les interactions propres à un groupe de stagiaires donné, le travail spécifique que réalise ce groupe, notamment le travail d'écriture dont nous soulignons ici encore une fois le rôle structurant qu'il joue dans les conversions d'attitude, même si ce sont des données qu'on peut penser comme des effets des dynamiques sociologiques évoquées précédemment évoquées, ont à leur tour des effets décisifs sur la production du groupe et sa dynamique d'apprentissage et d'intervention externe.

Enfin la production de cette évaluation nécessite l'affrontement négocié de deux regards : celui de l'action, réfléchi mais impliqué, toujours soumis à l'urgence; celui de la recherche, qui doit se donner le temps et les outils d'une connaissance distanciée.

RÉFÉRENCES

CROZIER, M., FRIEDBERG, E., GREMION, C., THOENING, P. et WORMS, J.P. (1974).
Où va l'administration française? Paris : Les Éditions d'Organisation.

D'IRIBANE, P. (1989).
La logique de l'honneur. Paris : Seuil.

DEMAILLY, L. (1993).
L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoir, formation, éducation, 2*, 93.

DEMAILLY, L. (1992).
Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique. *Sociologie du travail, 4*, 93.

DEMAILLY, L. (1988).
Diriger un établissement. *Innovations, 9-10*.

DEMAILLY, L. et ÉLIAS, J.M. (1991).
Pour changer le collège, une gestion participative. Lille : CRDP.

DEMAILLY, L. et HAVEZ, B. (1990).
Le travail administratif : vécu quotidien et images du changement. Lille : LASTREE/CLERSE/IFRESI/Rectorat de Lille.

DUBAR, C. (1991).
La socialisation. Paris : Armand Colin.

DUPUY, F. et THOENING, J.C. (1985).
L'administration en miettes. Paris : Fayard.

SAINSAULIEU, R. (1987).
Sociologie de l'organisation et de l'entreprise. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.

TRIPIER, P. (1991).
Du travail à l'emploi, paradigmes, idéologies et interactions. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

EFFETS D'UN PROGRAMME D'ASSISTANCE AU LEADERSHIP UTILISÉ EN FORMATION À DISTANCE DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES

MARC DUSSAULT
Université du Québec à Trois-Rivières

INTRODUCTION

Dans le cadre de son programme de formation à distance des administrations scolaires, l'Unité de formation à distance de l'Université du Québec à Trois-Rivières se donne le mandat de rechercher et d'expérimenter des formules susceptibles de produire une amélioration de la qualité de l'enseignement en administration scolaire. La présente contribution s'inscrit dans cette perspective, car elle présente un des moyens qu'entend mettre de l'avant l'Unité de formation à distance pour assurer l'apprentissage informel par les pairs et pour aider les administrateurs scolaires à développer un réseau d'entraide et de soutien. Notre objectif est donc de présenter ici une méthode novatrice pour la formation et pour l'entraînement au leadership des directions scolaires.

L'étude suppose, à l'instar de Slaughter (1989), Dubin (1987), Daresh et LaPlant (1983), Olivero (1982) et de Sweeney (1982), que la qualité de la formation des directions d'école et la qualité de l'enseignement constituent deux éléments interreliés. Les excellentes écoles, soutient Slaughter (1989), sont dirigées par des administrations qui ont un leadership fort. Un tel constat laisse croire qu'une façon d'augmenter la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage réside dans l'augmentation des habiletés de leadership des directions d'école. Cependant, ainsi que le soulignent Daresh et LaPlant (1985, 1983) et Olivero (1982), peu d'études s'effectuent dans cette sphère d'activités.

Par ailleurs, la situation actuelle des directions d'école ne favorise pas, semble-t-il, l'amélioration du leadership, et ce, pour trois raisons. En premier lieu, les directions perçoivent qu'elles sont isolées professionnellement (Laurin et Jomphe, 1992; Barnett, 1990; Anderson, 1989; Levine, 1989; Dwyer, Lee, Barnett, Filby et Rowan, 1985; Bossert,

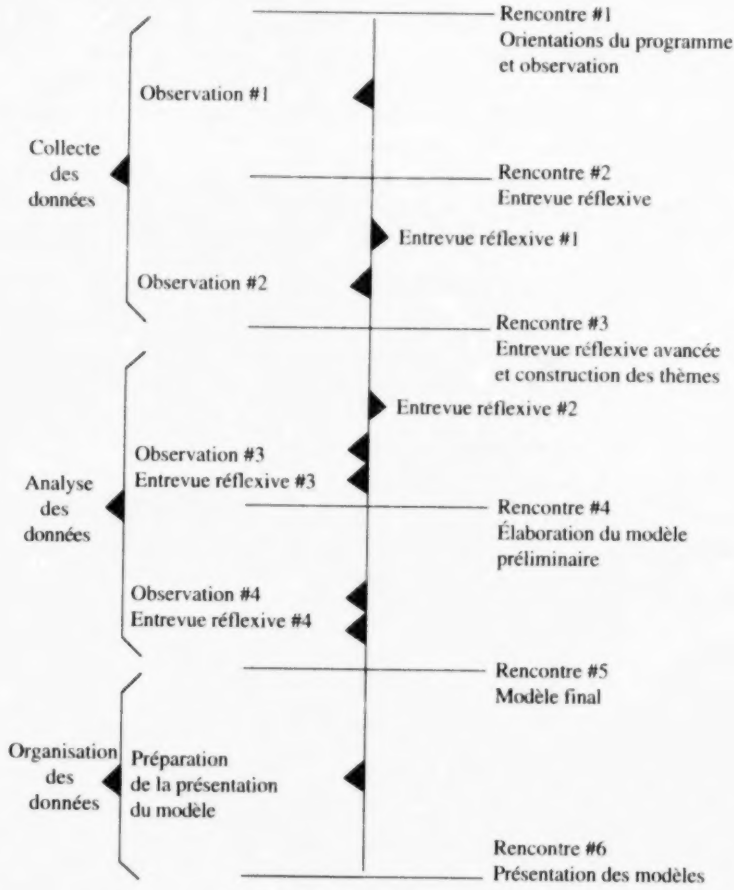
Dwyer, Rowan et Lee, 1982). En second lieu, leurs réseaux de communication informelle produisent des relations entre pairs assez prévisibles et peu diversifiées (Johnson et Licata, 1983). Enfin, les directions se sentent ensevelies sous les tâches administratives et elles ne trouvent plus le temps d'exercer leur leadership pédagogique. De plus, le développement des directions d'école passe souvent par l'apprentissage d'habiletés spécifiques. Or, selon Barnett (1990), avec de tels programmes, les directions se centrent sur l'application de cette habileté sans réfléchir à son intégration dans leur pratique administrative. Elles en viennent à ne plus avoir une image globale de leur pratique. C'est dans cette perspective de clarification du leadership tel que le vivent les directions d'école que le Far West Laboratory de San Francisco entreprend, au début des années quatre-vingt, une recherche (Bossert *et al.*, 1982). Cette recherche de type qualitatif utilise une méthode anthropologique de collecte des données afin de concevoir un modèle explicatif du leadership pédagogique des directions d'école. Cette méthode comporte deux étapes, telle que la présentent Dwyer *et al.* (1985). Dans une première étape, le sujet est systématiquement observé et des notes sont colligées sur son comportement. Dans une seconde, le sujet est interviewé sur ses actions. Lors de cette entrevue, l'examinateur demande au sujet de commenter et de clarifier les comportements observés. Cette recherche permet la conception du modèle anticipé, mais elle révèle des découvertes sur la réalité des administrateurs scolaires. En effet, les sujets de l'étude, comme le soulignent Dwyer *et al.* (1985), révèlent que la participation à l'expérience contribue à réduire leur sentiment d'isolement professionnel. Ils rapportent aussi avoir aimé l'occasion qui leur était donnée de préciser les raisons qui sous-tendent leurs actions. À la lumière de ces résultats, le Far West Laboratory convient de développer un programme d'assistance au leadership qui utilise la méthodologie de l'étude précitée afin de briser l'isolement professionnel qui est le lot des administrations scolaires et d'aider au développement de leur leadership pédagogique.

1. Le programme d'assistance au leadership

Ce programme de formation qui est destiné principalement aux directions d'école a été conçu dans cette perspective (Lee, 1991; Mueller et Lee, 1990; Bailey, 1989; Barnett et Mueller, 1989; Barnett et Long, 1986).

Le programme se déroule sur l'ensemble de l'année scolaire et il comporte six rencontres situées à intervalle de six semaines. La figure 1 décrit la planification des activités du programme.

Figure 1 – Le programme d'assistance au leadership



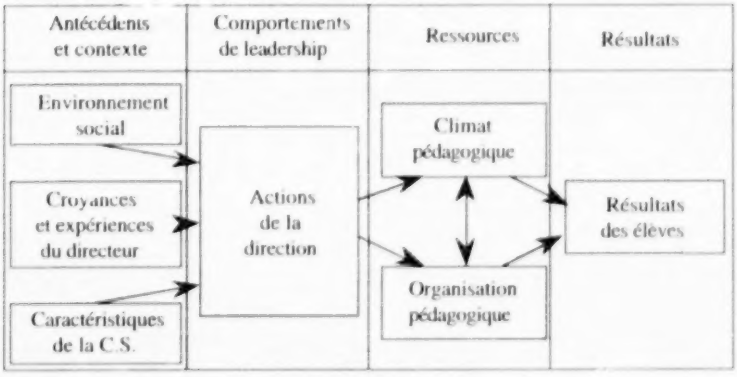
Adapté de *Peer-Assisted leadership : A manuel for trainers.* Barnett *et al.* (1987).

Le programme est dit cumulatif et hiérarchisé, en ce sens que l'apprentissage d'habiletés lors d'une session de formation permet l'apprentissage de nouvelles habiletés lors des sessions ultérieures (Lee, 1988). Ce programme utilise la formation par les pairs en guise de moyen pour améliorer le leadership des directions d'école.

Le programme comporte de deux techniques essentielles et interreliées : l'ombrage et l'entrevue réflexive. L'ombrage consiste à suivre un collègue comme son ombre durant une période de temps, à l'observer et à noter les observations. L'entrevue réflexive consiste à interroger la personne observée pour l'amener à préciser les motifs et les effets de son comportement. Cette méthode s'inspire de la pratique réflexive (Argyris et Schön, 1974), une méthode de développement adaptée aux professionnels et qui leur permet d'apprendre de leur expérience.

À la première activité, les participants apprennent à observer correctement un collègue et à colliger des faits d'observation. De plus, un cadre général d'analyse du leadership (figure 2) leur est présenté. Heck *et al.* (1990) valident expérimentalement ce cadre tiré de la recherche de Bossert *et al.* (1982). Lors d'activités ultérieures, les participants utilisent ce cadre pour l'analyse du leadership de leur partenaire.

Figure 2 – Un cadre général d'analyse du leadership pédagogique



Adapté de *Peer-Assisted leadership : A manuel for trainers*. Barnett *et al.* (1987).

La seconde activité débute par un retour sur la première observation. Les sujets reçoivent des rétroactions sur leur première observation et apprennent à formuler des questions pour l'entrevue réflexive, en se basant sur les informations recueillies lors de la première observation. Pendant cette session, les sujets mènent leur première entrevue réflexive. Avant la troisième rencontre, ils procèdent à la seconde observation.

La troisième activité consiste à utiliser les informations des précédentes sessions d'observation. Les sujets perfectionnent leurs habiletés d'entrevue réflexive en posant des questions qui mettent en relation les diverses informations. De plus, les sujets commencent à identifier les thèmes importants et les anecdotes qui émergent de l'école de leur partenaire. Avant la quatrième rencontre, ils conduisent une autre observation et une autre entrevue réflexive.

Lors de la quatrième activité, les sujets apprennent à analyser l'information de leur observation et de leur entrevue autour des thèmes identifiés dans les rencontres précédentes. Ils doivent compléter une autre session d'observation et une autre entrevue réflexive avant la prochaine rencontre.

La cinquième activité consiste, pour le chercheur, à aider les sujets à synthétiser les thèmes de leur analyse, l'étape finale de la production du modèle de leur partenaire. Ils reçoivent des commentaires du chercheur et apprennent à faire une présentation orale (10-15 minutes) du modèle pour la dernière rencontre. Ils préparent la présentation avec leur collègue avant la dernière rencontre. La dernière activité est la présentation verbale et la comparaison des modèles par chacun des participants.

En somme, comme le souligne Barnett (1986), le processus permet aux participants d'écrire l'étude de cas de leur collègue et de prendre connaissance de leur propre étude de cas. Tout au long du processus, les partenaires vérifient entre eux l'adéquation de leur observation et de leur analyse. Barnett (1986) qualifie ce processus comme une forme de vérification d'hypothèses qui encourage la confiance et le partage. De plus, le programme semble efficace, car il répond, par exemple, aux conditions d'efficacité qu'énonce Laurin (1992) : son fonctionne-

ment est centré sur une approche inductive est résolument andragogique; il utilise des situations issues de la réalité quotidienne des directeurs qui assurent le transfert des acquis, il permet une rupture de leur isolement professionnel. Enfin, Anderson (1989) et Levine (1989) constatent qu'un programme d'assistance au leadership tel celui qu'a développé le Far West Laboratory constitue une avenue intéressante et prometteuse pour le développement des directions d'école. Plusieurs études tendent à corroborer ce constat en identifiant des effets positifs produits par le programme.

2. ANALYSE DES IMPACTS DU PROGRAMME

Barnett (1988) revoit les applications du programme d'assistance au leadership (Peer-assisted leadership, Far West Laboratory). Il soutient que le programme d'assistance au leadership s'avère efficace à plusieurs égards dans la formation des directions d'école. Ainsi, un tel programme peut être utilisé pour assurer le suivi de la formation, pour le «mentorat» et pour le soutien aux directions. D'autre part, il souligne qu'un tel programme s'utilise aussi dans certains programmes universitaires de formation des directions scolaires à des fins de mentorat et de soutien aux stagiaires.

Daresh et LaPlant (1985) recensent les études sur les programmes de formation des directions d'école afin de proposer des pistes de recherches dans ce domaine. À la question sur l'efficacité des programmes de formation des administrations scolaires, ils soulignent qu'à la lumière des seize études examinées, les directions expriment le désir d'être engagées et actives dans leur apprentissage et qu'en conséquence, un programme ne sera efficace que si les administrations participent à la définition des objectifs, à la prise de décision et à l'évaluation. En somme, cette recension suggère qu'étant donné ses caractéristiques de fonctionnement, le programme d'assistance au leadership puisse s'avérer efficace pour la formation et pour le développement des administrations scolaires.

Wade (1985) utilise la méta-analyse de Glass (1976, *in* Wade, 1985) pour revoir les études qui portent sur l'efficacité des méthodes de développement des enseignants. Cette recension démontre que les quatre

techniques pédagogiques les plus efficaces sont l'observation en classe, le microenseignement, les rétroactions par matériel audio et vidéo, et la pratique. Les méthodes pédagogiques associées à une plus faible efficacité sont les discussions, les conférences, les jeux et simulations et les visites guidées. Par ailleurs, l'auteur ne découvre aucune évidence quant à l'efficacité du *coaching*. En effet, le *coaching*, le modelage, la production de matériel didactique, l'enseignement programmé et les films sont tous modérément efficaces, mais pas significativement plus efficaces, que les autres méthodes examinées. Les résultats de cette recension ne permettent pas de conclure quant à l'efficacité d'un programme d'assistance au leadership tel celui envisagé dans la présente étude. Cependant, les résultats tendent à démontrer que plusieurs éléments qui constituent ce programme s'avèrent efficaces. En effet, Wade (1985) soutient, par exemple, que des méthodes, telles l'observation systématique, les rétroactions et la pratique, se trouvent parmi les méthodes les plus efficaces. En conséquence, il convient de poursuivre les investigations autour de ce programme.

D'autre part, les études qui traitent des effets d'un tel programme remarquent des effets positifs et identifient des impacts qui peuvent être regroupés en terme d'habiletés sociales, affectives, cognitives et instrumentales. Sur le plan des habiletés sociales, il modifie la perception que les administrateurs scolaires ont de leur rôle (Barnett, 1990). De plus, il contribue au développement d'un réseau de communication et de relations professionnelles (Mueller et Lee, 1990; Dan, 1988; Barnett, 1986) et il procure du soutien (Barnett et Long, 1986) et des rétroactions non évaluatives (Barnett, 1988). Un tel développement permet, sur le plan affectif, de briser l'isolement professionnel des administrateurs scolaires (Dan, 1988; Barnett, 1987, 1986, 1985). De plus, il semble favoriser une clarification des valeurs (Barnett, 1990), des attitudes (Barnett, 1988) et contribue même à modifier des attitudes(Barnett et Mueller, 1989; Barnett et Long, 1986). Sur le plan cognitif, la participation à un tel programme aide les directions scolaires à prendre conscience des relations entre la théorie et la pratique (Barnett, 1990; Barnett et Drill, 1989). Les participants soutiennent aussi que le programme leur permet une meilleure connaissance de soi (Barnett, 1990; Mueller et Lee, 1990, Bailey, 1989) et du processus décisionnel (Barnett, 1990). Ils en

viennent donc à percevoir différemment la complexité de la réalité scolaire (Barnett et Drill, 1990) et à concevoir autrement le leadership (Mueller et Lee, 1990; Barnett et Long, 1986). Ces effets débouchent, comme le souligne Barnett (1986), sur une augmentation de la capacité d'auto-évaluation et de réflexion des administrations scolaires. De telles modifications sur les plans social, affectif et cognitif produisent des effets sur le plan instrumental. Les habiletés d'observation et de conduite d'entrevue acquises modifient, selon Bailey (1989), la pratique quotidienne des administrations scolaires. Dan (1988) parle d'enrichissement de cette pratique alors que Bailey (1989) soutient que le programme modifie la routine des directions d'école. En somme, les effets positifs identifiés par la recension des écrits incitent à poursuivre les investigations dans ce domaine.

L'Unité de formation à distance de l'Université du Québec à Trois-Rivières entreprend donc, dès 1992, des démarches dans le but d'utiliser une telle méthode dans le cadre de son programme destiné aux directions d'école. À l'instar d'Anderson (1989) et de Levine (1989), l'Unité de formation à distance de l'Université du Québec à Trois-Rivières croit que cette approche est prometteuse pour le développement des administrations scolaires. Elle entend donc poursuivre les investigations sur l'impact de ce programme sur diverses variables.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, M.E. (1989).
Training and selecting school leaders. *In School leadership : Handbook for excellence*. Eugene (OR) : Eric Clearinghouse on Educational Management.

ARGYRIS,C. et SCHÖN, D.A. (1974).
Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.

BAILEY, S.W. (1989).
Meaningful professional growth opportunities for principals. *The Principals' Center,* été, 13-14.

BARNETT, B.G. (1990).
Peer-assisted leadership : Expanding principals' knowledge through reflective practice. *Journal of Educational Administration, 28*(3), 67-76.

BARNETT, B.G. (1988).
Incorporating peer observation in administrative inservice and preservice training programs. *Planning and Changing, 19*(4), 224-236.

BARNETT, B.G. (1986).
Principals creating case studies of one another : The peer-assisted leadership program. *Peabody Journal of Education, 63*(1), 174-186.

BARNETT, B.G., LEE, G.V. et MUELLER, F.L. (1987).
A manual for trainers : Peer-assisted leadership. San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development.

BARNETT, B.G. (1985).
Peer-assisted leadership : Using research to improve practice. *The Urban Review, 17*(1), 47-64.

BARNETT, B.G. et DRILL, A.D. (1990).
Building reflection into administrative training programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 179-192.

BARNETT, B.G. et MUELLER, F.L. (1989).
Long term effects of the peer assisted leadership program on principals' attitudes and actions. *The Elementary School Journal, 89*, 5.

BARNETT, B.G. et LONG, C. (1986).
Peer-assisted leadership : Principals learning from each other, *Phi Delta Kappan*, mai, 672-674.

BOSSERT, S.T., DWYER, D.C., ROWAN, B. et LEE, G.V. (1982).
The instructional management role of the principal. *Educational Administrative Quarterly, 18*(3), 34-64.

DWYER, C.D., LEE, G.V., BARNETT, B.G., FILBY, N.N. et ROWAN, B. (1985).
Understanding the principal's contribution to instruction : Methodology. San Francisco : Far West Laboratory.

DAN, T. (1988).
Everyone needs a PAL. *The Manitoba Teacher*, octobre, 7-8.

DARESH, J.C. (1986).
Field-based educational administration training programs, *Planning and changing, 17*(2), 107-118.

DARESH, J.C. et LAPLANT, J.C. (1983).
Inservice for school principals: A status report. *The Executive Review, 3*(7), 1-8.

DARESH, J.C. et LAPLANT, J.C. (1985).
Developing a research agenda for administrator in-service. *Journal of Research and Development in Education*, 18, 39-43.

DUBIN, A.E. (1987).
Administrative training : Socializing our school leaders. *Planning and Changing, 18*(1), 33-37.

DWYER, D.C., LEE, G.V., BARNETT, B.G., FILBY, N.N.et ROWAN, B. (1985).
Understanding the principal's contribution to instruction : Methodology. San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development.

HECK, R.H., LARSEN, T.J. et MARCOULIDES, G.A. (1990).
Instructional leadership an school achievement : Validation of a causal model. *Educational Model Quarterly, 26*(2), 94-125.

JOHNSON, R.B. et LICATA, J.W. (1983).
Urban principal grapevine structure. *Urban Education, 17*(4), 457-475.

LAURIN, P. (1992).
Le développement des administrateurs scolaires : paradigme et modèle de formation à distance. Communication présentée au Symposium du Réseau International de recherche en éducation et formation. Sherbrooke.

LAURIN, P. et JOMPHE, G. (1992).
Niveau de satisfaction au travail des directeurs d'école seychellois à la suite d'un programme de formation à distance. Communication présentée au 8e Congrès annuel de l'Association canadienne de l'enseignement à distance, Ottawa.

LEE, G.V. (1988).
Reaching broader audiences : Training trainers to deliver peer-assisted leadership. *Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association,* Nouvelle-Orléans.

LEE, G.V. (1991).
Peer-assisted development of school leaders, *Journal of Staff Development, 12*(2).

LEVINE, S.L. (1989).
Promoting adult growth in schools. Boston : Allyn and Bacon.

MUELLER, F. et LEE, G. (1989).
Changes abound when peers become PALs. *The Scholl Administrator, 46*(2), 16-18.

MUELLER, F. et LEE, G. (1990).
Administrators help each other find answers for the 1990s. *Research and Practice.* San Francisco : Far West Laboratory.

OLIVERO, J.L. (1982).
Principals and their in-service needs. *Educational leadership, 39*, 340-344.

SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitioner. New York : Basic Books.

SLAUGHTER, C.H. (1989).
Good principals good schools : A guide to evaluating school leadership. Holmes Beach (FL) : Learning Publications.

SWEENEY, J. (1982).
Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership, 40*, 346-352.

WADE, R.K. (1985).
What makes a difference in in-service teacher education. *Educational Leadership, 42*, 48-54.

PRÉPARATION DE LA RELÈVE EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

PHILIPPE DUPUIS
Université de Montréal

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, concourent divers éléments qui font ressortir la nécessité de préparer la relève en administration de l'éducation. Premièrement, le corps administratif vieilli devra être renouvelé à plus de 50 % dans les quinze prochaines années : le personnel des institutions scolaires dépasse les quarante-cinq ans, en moyenne, dans presque tous les secteurs. Deuxièmement, les lois 106 et 107 ont considérablement modifié les conditions de travail professionnel de la plupart des administrateurs du système d'éducation aux ordres primaire et secondaire. Troisièmement, l'existence même des cégeps est remise en question, l'examen approfondi décidé par le Ministère pourrait grandement altérer les modes de fonctionnement du système. Quatrièmement,la décision de la Cour suprême sur la constitutionnalité de l'organisation scolaire sur une base linguistique, prévue pour l'automne 1993, modifierait de fond en comble toute l'organisation des commissions scolaires de la région de Montréal, tout spécialement.

1. PISTES DES SOLUTIONS

Dans leurs programmes d'études, les universités devront, sous peine d'«irrelevence», non seulement tenir compte de ces facteurs, mais offrir aux étudiants les instruments qui les habiliteront à faire face à ces tâches de façon créative, dynamique et productive. On devrait transmettre aux candidats un sentiment de maîtrise, de contrôle d'une situation : leur donner ce qu'il faut pour qu'ils possèdent les éléments essentiels pour diriger le système à travers cette phase de grandes mutations dans laquelle nous entrons.

On peut se référer évidemment aux théories classiques de l'administration, aux acquis de la sociologie, aux données de la psychologie du travail, pour nourrir les besoins de connaissances indispensables aux administrateurs.

Il faut donner une grande importance à l'utilisation des résultats des recherches menées dans nos universités québécoises et canadiennes. Elles ont une plus grande probabilité d'être appropriées aux situations de notre milieu, de répondre à des besoins sentis par les administrateurs, d'être naturalisées. On peut penser à l'étude des nouveaux paradigmes administratifs, à la problématique légale de l'administration, aux données sur le changement organisationnel, aux études sur la pluriethnicité, à la recherche sur le vieillissement du personnel et l'implication au travail...

Des expériences intéressantes ont été menées dans au moins deux universités sur le plan de l'application des théories dans la pratique de tous les jours. Par exemple, dans un centre universitaire, on poursuit, depuis six ans, une activité de stage-laboratoire d'expériences en administration de l'éducation sur une base annuelle.

2. RÔLE DES THÉORIES DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION

Une connaissance solide des théories de l'organisation et de ses composantes les plus pertinentes à l'administration publique demeure la pierre d'assise de toute formation initiale d'administrateur scolaire. La mise à jour de cette connaissance se doit d'être intégrée dans les activités de perfectionnement de ces personnels.

Les théories, ou mieux une approche théorique intégrée, donnent à celui qui les a maîtrisées une grille de lecture de la réalité, un cadre de référence contre lequel il peut jauger les comportements et les événements, un lieu d'attache qui permet de demeurer maître des événements. Cette connaissance confère un minimum de sécurité personnelle à l'administrateur pour lui permettre de se dégager du tourbillon des actions et des réactions qui l'assaillent. La théorie assimilée aide à comprendre les sens réels des choses, à dépasser les apparences. Beaucoup plus facilement, on pourra établir les liens entre les parties.

Parlant de théories, on fait évidemment référence aux théories classiques de l'administration mais sûrement pas exclusivement. Il serait de la plus grave inconséquence de ne pas explorer à fond les adaptations, les transferts et les théories nouvelles ou transformées dont nos chercheurs universitaires sont les auteurs. On ne peut trop insister sur ce dernier point pour la bonne raison que cette production est sûrement des

plus pertinentes pour le milieu où nos diplômés exerceront leurs activités professionnelles. Pour juger de la pertinence de ce qui a été développé dans nos centres universitaires, il ne suffit que d'énumérer quelques-uns des domaines de recherche dont les productions sont apparues durant les quelques cinq dernières années. Parallèlement à cette énumération, il serait des plus appropriés de garder en mémoire les éléments de la problématique énoncés au début de ce chapitre. On verrait que le système a développé les instruments dont il avait besoin.

Sur le plan théorique, on peut s'appuyer sur Deblois (1988) qui propose une analyse paradigmatique de la pensée théorique pour l'administration de l'éducation. Comme il l'affirme lui-même, le champ des théories même en mouvance constante, critiqué par plus d'un, demeure toujours utile. On peut, dans cette veine, consulter les travaux de Brassard (1987) qui a tenté de démontrer la spécificité de l'administration de l'éducation. Son argumentation montre que le champ de l'administration de l'éducation, issu tout naturellement des données de l'administration générale, s'est précisée dans le courant de l'administration publique. Sa spécificité éducative serait un reflet des caractéristiques du milieu d'exercice, le milieu éducatif québécois génère une approche théorique à la couleur de ses caractéristiques.

Les travaux de Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin (1985) à la suite de ceux de ceux de Laurin (1987) nous ont donné une vision du rôle des directions d'école du Québec qui non seulement définissent et décrivent la fonction mais en établissent les relations avec les théories classiques. Dans leurs travaux, ils ont tenté d'identifier de manière très fonctionnelle les éléments dynamiques qui font qu'un directeur d'école est productif.

Baudoux (1987) donne une image très claire de l'évolution de la carrière administrative au féminin et nous trace même les jalons de ce qui pourrait devenir une description articulée de la gestion au féminin. Certaines des théories de base qui touchent les attitudes au travail pourraient se voir modulées. Tuyet (1992) propose, pour sa part, que la femme travaille jusqu'à la quarantaine pour ensuite faire carrière. Elle se base sur les données recueillies auprès de mille femmes qui œuvrent dans six domaines différents au Québec.

Dupuis et Brunet (1989) ont produit toute une série d'analyses relatives au vieillissement des personnels scolaires et sur ses conséquences au niveau de l'implication au travail. Leurs premières conclusions, à la suite de l'analyse des données colligées auprès des directions d'écoles du Québec, soutiennent l'affirmation de ce pionnier des études sur le vieillissement, Levinson, qui affirmait que tout organisme impliqué dans des programmes de formation qui ne prendrait pas en considération l'expérience de vie des gens de plus de trente-cinq ans verrait son action auprès de ces gens sans résultats positifs. D'autres de leurs résultats suggèrent que l'âge agit comme catalyseur et qu'il accélère l'apparition de phénomènes aussi bien positifs que négatifs.

Des années de réflexion et d'expérience de formation de cadres ont amené Éthier (1989) à proposer une grille d'analyse pour jauger de la qualité des services que nos institutions publiques et parapubliques offrent à la population.

3. LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DE FORMATION, LES PROGRAMMES D'ÉTUDES[1]

3.1 Évolution

Une des façons d'observer l'évolution des programmes de préparation des administrateurs scolaires serait d'observer les changements survenus dans les choix faits par l'ensemble des étudiants au cours des ans. En dehors des cours obligatoires qui traitent des théories administratives et qui sont offerts tous les semestres, le nombre d'étudiants nous permet de mettre au programme chaque année un minimum de douze cours laissés au choix des candidats. Dans le cheminement de l'organisation de la grille horaire nous offrons, dans un premier temps, près d'une vingtaine de cours au choix des étudiants. On peut poser comme hypothèse que les étudiants choisissent les activités qu'ils jugent les plus utiles à leur pratique professionnelle, toutes choses étant égales par ailleurs. On pourrait alors inférer que ces choix représentent les besoins du milieu. Depuis cinq ans, des cours très populaires et dispensés chaque année sont tombés en désuétude et ont été remplacés par d'autres. La

1 Cette partie s'articule autour du programme de maîtrise professionnelle de l'Université de Montréal.

supervision pédagogique a supplanté par exemple la gestion de l'enseignement primaire ou secondaire. La prise de décision est offerte chaque année comme l'est d'ailleurs le changement organisationnel. Une activité est consacrée à l'aspect légal de l'organisation scolaire; une autre, à la solution des conflits. Les cours de planification pure et de gestion des ressources matérielles ont complètement disparus de la grille horaire.

3.2 Flexibilité

Un des objectifs de la flexibilité du programme, c'est de pouvoir autant que faire se peut, répondre aux véritables besoins des étudiants, de reconnaître que ce sont des adultes avec expérience, c'est de miser sur leurs acquis. Les programmes universitaires ont des limites; l'une d'elles détermine le nombre de crédits qui compose normalement un programme. Pour pouvoir répondre aux désirs de certains groupes d'étudiants, spécialement avec les groupes de maîtrise offerte en milieu de travail, des activités sont organisées de manière à combler de multiples besoins qui, par ailleurs, ne sont pas jugés relativement suffisamment importants pour y consacrer tout un cours de quarante-cinq heures. Un groupe peut vouloir des techniques de gestion du temps, des notions au sujet des implications légales de la fonction de directeur, des modèles pour aider à l'intégration de nouveaux arrivants, des données sur les possibilités de la gestion informatique, etc. Différents intervenants seront invités à rencontrer le groupe d'étudiants pour lui offrir leurs connaissances de spécialistes du domaine et lui suggérer des sources d'information supplémentaire. Le professeur en charge de l'encadrement de toute l'activité assure l'approfondissement des informations et voit à l'intégration des divers éléments.

Chaque candidat au diplôme doit en fin de scolarité compléter un essai en administration de l'éducation. Le choix du sujet de cet essai est la responsabilité de chacun. Le thème peut être très théorique ou se présenter sous la forme de la solution d'un problème extrêmement pratique identifié dans le quotidien de l'étudiant.

3.3 Pratique

Après de multiples essais aussi frustrants les uns que les autres et douteux ou nuls quant aux résultats, on en est venu à une formule assez

originale pour arriver à un minimum d'applications pratiques structurées dans le programme. Après avoir suivi les cours de base de son programme, l'étudiant est autorisé à s'inscrire au stage pratique en administration.

En septembre, chaque participant – limite de douze par groupe – choisit un projet à réaliser dans son institution en cours d'année, identifie un problème réel dans son école ou sélectionne un de ses objectifs de gestion pour l'année.

L'activité se déroule de septembre à juin, de façon à couvrir une période réelle de vie organisationnelle. Les participants se réunissent en septembre, à chaque semaine, pour déterminer aussi clairement que possible le plan de leur projet respectif. Par la suite, les rencontres sont prévues aux trois semaines. Au cours de ces rencontres, chacun donne l'état de son dossier : échanges, conseils, questionnements, rappels étoffent les projets. On insiste afin que le retour sur les théories de base en administration soit effectué aussi souvent que possible.

Le sujet choisi en fin de compte n'a pas tellement d'importance : c'est la démarche qui compte. On se retrouve, en général, en fin d'année, au moment de la synthèse, avec une image beaucoup plus complète d'une situation, avec une vision beaucoup plus nuancée d'une problématique et parfois avec un problème tout autre que celui qu'on avait pensé étudier qui, lui, n'était que le symptôme de la vraie situation.

3.4 Modalités

Les cours hors-campus, ou maîtrise en milieu de travail, sont devenus au cours des ans, une coutume bien établie. Il faut croire que ce mode de fonctionnement représente une réponse aux besoins du milieu. L'un des avantages les plus évidents paraît être l'adaptation aux intérêts particuliers d'un groupe d'individus. Les groupes mis sur pied par notre unité ont toujours été homogènes et ce, à la demande expresse ou de l'employeur ou des participants. À plusieurs points de vue, le travail des professeurs est grandement simplifié : on se rend compte clairement où se situent les étudiants, car le cadre de référence opérationnel simplifie la présentation des concepts. D'un autre côté, on peut être critique de cette approche de cheminement éducatif ségrégué. Dans les cas d'employés d'une même commission scolaire, comme c'est généralement le cas, le

manque d'apport de points de vue organisationnels différents amène souvent les participants à vite tomber dans des patrons de référence trop familiers pour générer une pensée dynamique. Il devient très difficile de s'élever au-dessus du connu, du su, des habitudes, pour prendre le nécessaire recul essentiel à toute croissance dans le domaine des sciences du comportement. Nous tentons de regrouper au moins certains éléments qui viennent d'autres organismes scolaires pour pallier au moins partiellement ce handicap. Une autre carence non négligeable de cette approche, c'est qu'elle prive, par exemple, les administrateurs participants du point de vue de professeurs et de conseillers pédagogiques... De même, les groupes d'étudiants sur le campus se trouvent dangereusement monolithiques, ne comprenant que très peu d'administrateurs pour alimenter les séminaires. Ici encore, on se retrouve appauvri au niveau de la diversité des points de vue.

3.5 Développements

En mai 1992, le groupe de professeurs qui œuvre en administration de l'éducation à l'Université de Montréal a pris l'initiative de penser au développement de son programme, à sa pertinence pour le milieu qu'il dessert, à une évaluation de son action passée. Une douzaine de diplômés qui détiennent des postes de responsabilité dans le milieu de l'éducation ont été choisis : président de commission scolaire, commissaire d'école, directeur général de commission scolaire et de cégeps, directeur des ressources humaines, directeur d'école, directeur des services pédagogiques, président d'association professionnelle. Dans un premier temps, ces personnes serviront de ressources dans la préparation d'un instrument d'enquête auprès de tous les diplômés du programme. Ensuite, elles aideront les membres de l'équipe à planifier l'utilisation des données générées. Les plans ne sont évidemment pas décidés de façon ferme, mais l'ébauche de l'opération prévoit un colloque pour l'automne 1993, colloque où seraient conviés tous les anciens étudiants en administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Comme l'année 1993-1994 se trouve à recevoir la trentième cohorte d'étudiants en administration de l'éducation, ce serait une façon de souligner l'événement. Le Service pédagogique de l'Université a mis à la disposition du département les services d'un conseiller pour aider dans toute l'opération.

CONCLUSION

Considérant la problématique posée au début de ce chapitre, on ne peut que réaliser l'importance stratégique du groupe de professeurs-chercheurs en administration de l'éducation des universités du Québec. Nous sommes tous des descendants directs ou indirects du programme de la Fondation Kellogg pour améliorer l'état de la gestion des écoles en Amérique du Nord. On ne peut que souhaiter que nous soyons aussi visionnaires, travailleurs, productifs et prolifiques pendant les années quatre-vingt-dix que l'ont été nos prédécesseurs des années cinquante. Le défi n'est pas moins grand maintenant, nous le leur devons, nous nous devons d'être à la hauteur de la tâche.

Peu d'administrateurs scolaires au Québec n'ont jamais été en contact avec au moins l'un d'entre nous. Cette confiance en général est sûrement bien fondée. Nous avons facilité l'implantation des réformes de l'éducation des années soixante et soixante-dix. Nous avons été là pour soutenir les administrations durant les pénibles années de raréfication des ressources qu'ont été les années quatre-vingt. Nous nous devons d'apporter notre contribution dans la mouvance organisationnelle des années quatre-vingt-dix.

Ce tableau n'est cependant pas totalement positif. La majorité de nos institutions se préoccupent bien moins du bien des étudiants dans nos programmes de formation que d'une certaine image d'excellence, d'une certaine idée des études universitaires qui n'ont presque rien à voir avec la qualité de la formation. Certains d'entre nous se sont peut-être laissé tenter par la sournoise incitation à devenir des marchands de cours : le profit personnel immédiat écartant le profit à moyen et à long terme des étudiants. Nous avons parfois participé à des opérations douteuses de certification à rabais ou à des expériences de formation qui mènent les participants à des culs-de-sac. Certaines de nos institutions ont imposé à nos unités des structures administratives qui rendent le travail d'enseignement et de recherche beaucoup moins dynamique. La spécialité a été fondue avec d'autres qui n'ont rien en commun, pratiquement, avec nos intérêts. On se retrouve dans un grand corps amorphe où le leitmotiv paraît bien être : chacun pour soi. Nous ne devons pas oublier ces erreurs pour ne pas les répéter ou pour les corriger.

L'un des signes les plus encourageants qui atteste du dynamisme du champ d'études, c'est qu'en dépit des contingences, nous existions toujours et que nous soyons ici aujourd'hui pour nous enrichir mutuellement et, par le fait même, faire progresser l'administration de l'éducation dans notre milieu. Comme individus, nous formons une collection des plus intéressantes, très diversifiés dans nos origines, passablement différents de nos orientations et très originaux dans notre réponse aux besoins perçus du milieu. Nous ne formons cependant pas un groupe et ceci représente une carence des plus néfastes sur le plan de notre dynamisme, sur le plan de notre influence sur le milieu, sur le plan de notre enrichissement mutuel et sur le plan du développement du champ d'études entre autres.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, M. (1991).
Principals, How to Train Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools. Eugene (OR) : ERIC/CEM.

BAUDOUX, C. (1987).
Caractéristiques de gestion des directrices d'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, XIII*(3), 385-406.

BRASSARD, A. (1987).
Le développement des champs d'application de l'administration. *In* Actes du colloque de l'ACFAS, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

BRUNET, L., BRASSARD, A., CORRIVEAU, L. et PÉPIN, R. (1985).
Le rôle du directeur d'école. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

DEBLOIS, C. (1988).
L'administration scolaire et le défi paradigmatique. Québec : Cahiers du LABRAPS, Université Laval.

DUPUIS, P. (1978).
Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels. Québec : Rapport à la Commission d'étude sur les universités.

DUPUIS, P. *et al.* (1989).
Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Montréal : Agence d'Arc.

DUPUIS, P. et DION, J.-F. (1982).
La formation pratique du milieu universitaire. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

ÉTHIER, G. (1989).
La gestion de l'excellence en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LAURIN, P. (1987).
Le rôle du directeur d'école au Québec. Montréal : Fédération des principaux du Québec.

RICHARDS, D. *et al.* (1992).
Becoming a principal : An innovative preparation program. *The Canadian School Executive*, *11*(9), 3-6.

TUYET, T. (1992).
Le mitan de la vie et le travail dans des professions féminines. Communication à l'Association canadienne-française pour l'avancement de la science.

LE DÉVELOPPEMENT DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES : PARADIGME ET MODÈLE DE FORMATION À DISTANCE

PAUL LAURIN
Université du Québec à Trois-Rivières

INTRODUCTION

Quelle est la formule gagnante pour la formation des administrateurs scolaires? Des sessions de perfectionnement d'une durée de trois jours dans un hôtel sélect? Une formation sur le campus de l'université pendant deux années? Des conférences sur des thèmes d'activité? Des stages dans diverses écoles qui appartiennent à des systèmes ou encore à des pays différents?

Il est difficile sinon impossible d'affirmer avec autorité que telle formule pédagogique est supérieure à telle autre. C'est la recherche de l'impact des différentes formules qui apportera un début de solution. C'est la mise en commun des différentes expériences qui éclairera le débat.

Les différentes interventions que l'Université du Québec à Trois-Rivières a réalisées aux Seychelles, en Côte d'Ivoire, au Sénégal ont permis de réfléchir sur la mise en place d'un modèle adapté de formation des administrateurs scolaires.

En 1986, le Gouvernement seychellois a entrepris des négociations avec l'Université du Québec à Trois-Rivières afin de développer une formule de formation à distance qui a conduit à la mise sur pied d'un programme de développement à l'intention des directeurs d'école primaire. Un total de vingt-cinq participants ont été admis à l'Université du Québec à Trois-Rivières et se sont inscrits au certificat de premier cycle en administration scolaire. L'Université a diplômé seize étudiants en 1989. Une deuxième cohorte d'administrateurs est actuellement en cours de formation.

Pour bien réaliser ce défi, il a été nécessaire d'abord d'identifier les conditions à prendre en considération afin d'obtenir un développement efficace, puis d'élaborer un paradigme tenant compte des diverses conclusions de recherches sur le développement des administrateurs scolaires, et enfin de mettre en place un modèle opérationnel de formation à distance applicable aux Seychelles et généralisable dans d'autres pays, notamment la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Canada.

1. Cinq conditions à prendre en considération

Un programme de développement ne peut se limiter à une énumération de contenu. Il doit s'insérer dans un environnement dynamique où les habiletés développées doivent être immédiatement utilisables. Aussi, certaines conditions sont nécessaires pour obtenir un développement efficace, notamment le transfert de connaissance, une approche inductive, des situations reliées à la réalité, la rupture de l'isolement professionnel des administrateurs scolaires et le fait d'améliorer le processus pédagogique du développement.

1.1 Transfert des connaissances

L'individu qui participe à des activités de développement où il est censé avoir acquis de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés a besoin de savoir comment elles affectent les autres personnes de même que son organisation. C'est le problème du transfert de connaissances. Quel transfert est-il été possible de réaliser pour un administrateur à partir de l'acquisition de connaissances ou d'habiletés vers une utilisation efficace dans son organisation?

L'administration scolaire est une science appliquée où des résultats pratiques doivent généralement découler des activités de développement. Cependant, selon Murphy et Hallinger (1987, 252), «les travaux des derniers trente ans ont produit peu d'amélioration dans le domaine scolaire». Bridges, après une revue de littérature portant sur trois cent vingt-deux recherches en administration scolaire réalisées entre 1967 et 1980, indique que «la recherche en administration scolaire semble avoir eu peu ou pas d'utilité pratique. Il y a peu d'évidence qui démontre

qu'une théorie importante ou un problème pratique relié à l'administration scolaire ait été résolu par ceux qui travaillent dans ce champ intellectuel depuis 1967» (Bridges, 1982, 25).

Or, les activités de développement puisent habituellement leur contenu dans la théorie de l'administration scolaire; il faut par conséquent prendre les mesures nécessaires pour développer des moyens pour améliorer la pratique administrative issue des activités de développement.

1.2 Approche inductive

Les administrateurs ne transfèrent pas souvent la théorie dans leurs pratiques quotidiennes. Ils disposent de peu de guides opérationnels qui permettent d'appliquer cette théorie. L'utilisation pratique de ces modèles constitue une pratique peu répandue chez le personnel scolaire. Comme le dit Culbertson «la mission et les approches du mouvement théorique sont souvent des guides insuffisants pour l'étude de l'administration de l'éducation» (Culbertson, 1981, 41).

Aussi cette perception par les administrateurs de l'éducation d'un manque d'utilité pratique du mouvement théorique incite à rechercher d'autres approches pour le développement des gestionnaires scolaires.

Sans bannir la recherche déductive qui devrait cependant offrir des théories applicables, validées et vigoureusement contrôlées, l'approche inductive paraît être plus collée à la réalité quotidienne des administrateurs et permet de comprendre et d'apporter une réponse pratique à des réalités communes. En mettant plus l'accent sur l'approche inductive et l'usage du phénomène qualitatif, cela permettrait d'examiner les phénomènes organisationnels avec plus de réalité.

1.3 Situations liées à la réalité

Depuis des années, de nombreux administrateurs de l'éducation ont acquis un ou plusieurs diplômes universitaires. D'autres ont cumulé des crédits en participant à différents cours universitaires. Cette démarche n'est pas toujours une réponse adéquate au développement des administrateurs pour améliorer l'organisation scolaire. En effet, la formation

universitaire développe habituellement une gamme suffisamment étendue d'habiletés basées sur des connaissances et des attitudes qui rendent les administrateurs capables d'occuper diverses fonctions. La formation, offerte à des groupes hétérogènes, ne prépare pas, d'une façon particulière, à tel poste dans telle organisation. Comme le disent Darash et La Plant (1984, 5) «les cours universitaires sont des excellents moyens pour permettre aux étudiants d'obtenir des diplômes, de satisfaire leur curiosité intellectuelle, mais ils ont leur limite comme réponse à long terme aux besoins d'un développement efficace en cours d'emploi».

Les administrateurs du monde scolaire semblent déçus des programmes formels qui n'inscrivent habituellement pas les activités de développement dans les réalités quotidiennes de leur travail, de même que des contenus qui ne sont pas toujours utiles à leur travail (Murphy et Hallinger, 1987). Cette perception est un symptôme suffisamment important pour réfléchir sur les changements à apporter dans le contenu et dans les méthodes de développement à offrir aux administrateurs de l'éducation.

L'administration de l'éducation est une science appliquée. D'autres sciences appliquées, comme l'ingénierie ou la médecine, présentent à leurs professionnels un ensemble de connaissances pratiques.

Ces connaissances pratiques tirent leur origine des professionnels eux-mêmes, qui enregistrent les différents dossiers ou cas sur lesquels ils travaillent. Ces cas sont importants pour le directeur, car ils lui permettent d'analyser la situation d'une façon systématique. Ils sont importants aussi pour le groupe de professionnels, qui interagissent et qui fournissent l'expertise souhaitée pour résoudre le problème débattu. Ils sont également essentiels pour l'ensemble de la profession, car ils permettent de développer divers problèmes qui peuvent être classifiés selon la nature des situations (Silver, 1982, 69). Ces cas sont souvent partagés à l'ensemble de la profession. Cette dernière continue à alimenter certains cas en ajoutant d'autres causes aux problèmes ou des solutions nouvelles qui n'avaient pas été pensées jusqu'à maintenant.

Le domaine de l'administration de l'éducation «n'est pas caractérisé par l'enregistrement des études de cas vécus par les différents

administrateurs. Il est vrai que les administrateurs de l'éducation écrivent beaucoup de cas, mais il s'agit plutôt d'exigences bureaucratiques ou de documents de planification» (Silver 1982, 70). Ces documents sont rarement partagés à l'ensemble des collègues qui peuvent apporter une réflexion selon les thèmes traités. «Il y a tout lieu de croire que l'absence d'enregistrement de cas professionnels ait été une sérieuse lacune dans la plupart des domaines liés à l'éducation» (Silver, 1982, 70).

L'identification d'un ensemble de problèmes issus des réalités quotidiennes de l'éducation pourrait alimenter le contenu du développement des administrateurs, de même que les recherches qui doivent se réaliser, afin de mieux comprendre cette réalité.

1.4 Rompre l'isolement

Les administrateurs de l'éducation ont besoin d'exercer diverses habiletés pour réussir. Cependant, plusieurs programmes de développement offerts aux administrateurs de l'éducation sont souvent présentés par des personnes qui n'ont pas d'habiletés administratives à partager et les participants sont souvent isolés les uns des autres. Ils se sentent seuls à vivre certains problèmes alors que la plupart du temps ces difficultés sont généralisées. Les habiletés s'acquièrent alors sur le terrain Par ailleurs, les administrateurs travaillent souvent dans des conditions où ils sont isolés les uns des autres, de sorte qu'ils peuvent difficilement acquérir ces habiletés en l'absence d'une rétroaction de l'équipe.

Il faudrait, par conséquent, développer des moyens qui favoriseraient au cours d'un programme de développement la rupture de cet isolement professionnel.

1.5 Améliorer le processus pédagogique de développement

Le processus pédagogique du développement des administrateurs scolaires doit s'inspirer du processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage est l'ensemble des phénomènes qui se produisent dans la tête de celui qui apprend et qui visent à transformer l'information reçue (Gagné, 1976, 16). Celui qui apprend est d'abord stimulé par son environnement.

Dans le domaine du développement des administrateurs scolaires, des efforts devraient être investis pour mettre sur pied des stratégies d'enseignement qui non seulement fourniront aux gestionnaires des connaissances et des habiletés significatives, mais également des habiletés qu'ils peuvent appliquer dans leur environnement immédiat. Aussi, il existe, selon Murphy et Hallinger (1987, 255-257), un besoin de rapprocher le processus du développement aux conditions et au milieu de travail des administrateurs.

Il faut chercher à améliorer la pédagogie utilisée, afin de favoriser la qualité de l'enseignement dans les programmes de développement. Il faudrait mettre au point diverses stratégies en matière de développement : situations tirées de la vie quotidienne, cliniques basées sur des expériences, simulations, centre d'évaluation, échange de postes, liaison avec l'industrie, projet d'amélioration scolaire (Murphy et Hallinger, 1987).

Sur le plan de l'apprentissage, il existe des différences fondamentales dans la manière dont les enfants et les adultes apprennent. Aussi, il est nécessaire de considérer les administrateurs lors des activités de développement comme des adultes qui apprennent. Les programmes offerts aux administrateurs devraient tenir compte des principes élaborés par Wood et Thompson (1980, 376-377).

1) Les adultes s'impliqueront dans l'apprentissage, quand les objectifs du développement seront perçus réalistes et importants à leurs yeux, quand ces objectifs seront reliés à l'ouvrage qu'ils font et immédiatement utiles.
2) Les adultes apprendront, retiendront et utiliseront ce qu'ils perçoivent comme pertinents pour leurs besoins personnels et professionnels.
3) Les adultes ont besoin d'avoir une rétroaction juste de leur progrès vers l'atteinte des objectifs.
4) L'adulte qui apprend implique son ego. Il peut en résulter un concept de soi positif ou négatif et l'anxiété peut suivre.
5) L'individualisation est appropriée par le fait que les adultes ont une large étendue d'expériences antérieures.

6) Les adultes veulent être à l'origine de leur propre apprentissage et être impliqués dans le choix des objectifs, du contenu, des activités et de l'évaluation.

7) Les adultes résisteront aux situations d'apprentissage si elles sont considérées comme une attaque à leur compétence.

8) Les adultes rejettent les prescriptions émises par les autres, surtout lorsque cela est considéré comme une attaque à ce qu'ils font habituellement.

9) L'apprentissage des adultes est motivé à la fois par des besoins d'ordre inférieur et d'ordre supérieur.

10) La motivation est produite par l'adulte qui apprend : tout ce qui peut être fait est d'encourager et de créer des conditions qui nourriront ce qui existe déjà.

11) L'apprentissage de l'adulte est intensifié par les comportements et par les activités de perfectionnement qui démontrent du respect, de la confiance vis-à-vis celui qui apprend.

12) Les adultes préfèrent apprendre dans des situations informelles d'apprentissage, où les interactions sociales se déroulent parmi ceux qui apprennent.

13) Les expériences directes, où celui qui apprend met en pratique ce qui a été appris, sont des ingrédients essentiels pour le développement.

En somme, pour obtenir un développement efficace, il est nécessaire, selon plusieurs études, de transférer les connaissances acquises lors de sessions de développement, de vivre une approche inductive, d'analyser des situations reliées à la réalité, de rompre l'isolement professionnel, de voir améliorer le processus pédagogique du développement des administrateurs scolaires.

Ces conditions, qui prennent leur source dans une approche andragogique, ont suscité de nombreuses réflexions, lesquelles ont permis de développer un nouveau paradigme du développement des administrateurs scolaires.

2. PARADIGME DU DÉVELOPPEMENT DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES

> *En matière d'enseignement, c'est la méthode et non le contenu qui est le message... ce qui en sort et non ce qu'on y injecte* (Montagu).

Diverses expériences intéressantes, notamment celles proposées par Pitner (1982) et par Darash et La Plant (1984), ont été entreprises pour favoriser le développement des administrateurs scolaires. Ces approches s'éloignent du modèle classique que l'on retrouve souvent dans les universités. Comme le dit Zenger (1980), «nous continuons à utiliser une méthodologie pédagogique dont il a été prouvée qu'elle ne changeait pas réellement le comportement».

En tenant compte d'un ensemble de prémisses scientifiques, un paradigme du développement des administrateurs scolaires dans un contexte de formation à distance (tableau 1) a été élaboré.

Il repose sur une nouvelle approche qui tient compte de l'environnement, de l'engagement des autorités de l'organisation de transformer le système, de la planification du programme en collaboration avec le milieu et l'université, de la réalisation du contenu en étroite relation avec les acteurs impliqués et de l'évaluation du programme. L'ensemble de cette démarche procure un impact important.

L'environnement influence toute la démarche de développement. L'environnement aux Seychelles, en Côte d'Ivoire, au Sénégal ou au Québec est à ce point différent sur les plans politique, économique, culturel et social qu'un programme de formation à distance a été appliqué d'une façon différente depuis 1986 dans chacun de ces lieux.

L'engagement, l'appui et l'implantation des plus hautes autorités du système sont des facteurs de réussite déterminants quant au développement des participants. À la suite d'une recherche qui portait sur l'insuccès de certains programmes de formation, la cause la plus importante ciblait le peu d'engagement du système envers la formation reçue par les administrateurs. Ceux-ci déploieraient le manque de récompenses

Tableau 1 – Paradigme du développement des administrateurs scolaires dans le contexte d'une formation à distance

pour les habiletés acquises durant la formation, le peu de temps attribué aux programmes de formation et le fait que le milieu n'encourageait pas les nouveaux comportements acquis lors de la formation (ASTD, 1986). Ainsi, les autorités, qui occupent les rangs les plus élevés sur le plan organisationnel, doivent exercer un leadership capable de transformer l'ensemble de leur organisation. Les autorités (ministre ou sous-ministre, ou directeur général) doivent être capables de définir ce que leur organisation devrait être ou devrait accomplir dans un avenir rapproché. Cet engagement de la part des hauts gestionnaires cadre peu avec le fait que plusieurs organisations scolaires considèrent la formation comme une récompense qui permet à l'individu de loger dans un hôtel chic d'un centre ville agréable pendant la durée d'une session de formation de quelques jours. Ces organisations laissent le libre choix à leurs administrateurs d'identifier, parmi un «service à la carte», lequel parmi les programmes offerts ils suivront. «Cette façon de procéder peu efficace est généralement le reflet d'une culture organisationnelle de laisser faire» (Clemmer et McNeil, 1990, 297). Ces efforts de formation correspondent rarement à la vision ni aux plans stratégiques de la commission scolaire.

Les commissions scolaires qui veulent augmenter la pratique des habiletés de gestion, les adapter à leur environnement, réduire les frais de déplacement et de séjour devraient rapatrier la formation dans leur milieu de travail. À cet effet, elles doivent promouvoir l'engagement des membres de leur équipe à partager leur vision. Elles doivent prendre alors les mesures nécessaires pour s'assurer que cette vision est traduite dans un programme de formation. Le programme de formation doit recevoir l'engagement de la direction générale, sinon les participants ne prendront pas la formation au sérieux. L'appui de la direction générale peut se situer à différents niveaux. Si son rôle se limite à permettre du bout des lèvres les plans d'action de la formation, le programme ne produira pas les fruits escomptés. Si elle assiste à la séance d'ouverture et à la conclusion lors de la dernière rencontre, les administrateurs verront chez leur dirigeant un personnage de parade. Si le directeur général participe à l'élaboration des objectifs et en assure le suivi, les participants se sentiront encouragés par le système. Si le directeur général valorise l'utilisation des habiletés au sein du travail, les participants sentiront le renforcement.

Si le directeur général met lui-même en pratique les habiletés véhiculées et participe à l'enseignement au sein du programme de formation, les participants constateront l'engagement total de la direction. Quand la haute direction «se borne à ne donner que sa permission, la formation d'habitudes ne produit que des changements de comportement sporadique et peu de modification globale de la culture» (Climmer et McNeil, 1990, 309). Le véritable développement consiste en une modification en profondeur. Il ne peut être possible que si le milieu demandeur décide lui-même de son changement et qu'il réalise lui-même ce changement.

La planification est la pierre angulaire du programme de développement des administrateurs scolaires. L'identification des besoins est à la base de cette planification. On doit alors prendre en compte non seulement les besoins de développement de l'individu mais aussi ceux du groupe, de l'équipe-école, de l'organisation scolaire. Quand les autorités de l'organisation sont convaincues de l'orientation à prendre, il doit alors se développer entre les participants et les représentants de l'université un véritable partenariat pour identifier ensemble les besoins de développement, les objectifs et les contenus à offrir. Pour s'assurer de l'adéquation entre les objectifs et le contenu du programme, un comité de programme composé en majorité de représentants de participants est omniprésent et son principal rôle est d'influencer le contenu à offrir et la façon de la diffuser. Lorsque le programme est formulé à la satisfaction des participants et des autorités, il est étalé dans le temps, s'entrecoupe de rencontres formelles et de mises à l'essai dans le milieu des thèmes analysés lors des rencontres. Comme le programme est réparti dans le temps, les participants se réunissent une fois par semaine, mettent en pratique les habiletés reliées aux connaissances, puis retrouvent leurs collègues afin de recevoir une rétroaction.

La réalisation du programme se fait en concertation entre le milieu et les professeurs de l'université. Le rôle des participants est très actif : diffuseur du contenu à l'occasion, regroupement dans des unités d'apprentissage, engagement dans des activités concrètes. Les participants doivent gérer le développement de leur organisation en les subordonnant aux réalités de leur milieu, au lieu de se laisser imposer des situations d'apprentissage qui proviennent de contextes qui leur sont étrangers.

Quant au professeur d'université, son rôle est beaucoup plus celui d'un catalyseur qui répond aux demandes des participants et qui fournit les conditions favorables à leur apprentissage. Ainsi, les interventions du milieu universitaire en matière de formation doivent être de type «partenariat» par rapport au travail qui doit être nécessairement effectué par les cadres intermédiaires eux-mêmes. C'est le comportement «du faire faire plutôt que du faire» de la part de l'université. Aussi, le développement de la plupart des habiletés à privilégier semble favorisé s'il y a un temps d'investissement dans le milieu entre les diverses ressources d'entraînement. Les participants pratiquent alors leurs nouvelles habiletés récemment acquises (Wellins, Byham, Wilson, 1991, 185).

L'évaluation se fait d'une façon continue. L'évaluation du renard de Lafontaine face au corbeau ressemble souvent à l'évaluation des participants vis-à-vis de l'animateur de la session de formation. «Formidable, excellent animateur, c'est la meilleure session que j'ai suivie, un beau groupe, des locaux appropriés...». Plus tard, lorsque la poussière est retombée, les administrateurs reprennent le travail, font des heures supplémentaires pour rattraper le travail laissé en plan pour la tenue des journées de formation. Ils n'ont souvent pas le temps d'appliquer les habiletés apprises et elles tombent alors vite dans l'oubli. Il faut éviter de se contenter de l'évaluation encensoir. Il faut surtout se préoccuper de l'atteinte des objectifs de la formation et des impacts de cette formation. Les différents cours ont-ils atteint les objectifs proposés? La méthodologie est-elle appropriée? Les réponses faites par les autorités du système et les participants aident à améliorer continuellement la démarche. Les habiletés présentées à travers les différents contenus doivent être rapidement mises en pratique dans le milieu de travail, sinon elles sont vite oubliées. Les plans d'amélioration du milieu élaborés par chacun des participants sont précieux pour évaluer l'acquisition des habiletés.

«Pour être valable, une formation doit être réaliste et pratique. Seule une formation pratique avec encadrement en situation réelle ou en situation simulée permet d'accroître les habiletés des administrateurs» (Climmer et McNeil, 1990, 293). Comme le dit Rackman (1979), «sans suivi, 87 % des nouvelles habiletés acquises en formation se perdent au bout de deux mois».

Des millions de dollars se dépensent chaque année pour la formation des administrateurs scolaires sans savoir si cette formation a un impact réel en milieu de travail. Il y a des programmes de formation qui sont bons, médiocres et souvent inutiles.

Les impacts de cette démarche contribuent d'une façon significative à transformer l'individu, l'équipe-école et le système scolaire en favorisant le développement d'une nouvelle culture organisationnelle. Changer la culture d'une organisation, c'est comme inverser le cours d'un fleuve puissant. Cela requiert une masse de leaders dans l'organisation qui œuvrent dans une même direction. Un programme de formation qui est offert à quelques individus dans l'organisation scolaire ne changera pas, d'une façon importante, les normes du groupe. Le changement de la culture organisation se manifestera en présentant un programme de formation à une masse critique d'individus. La meilleure façon de changer le comportement de l'individu est de changer son environnement humain. Un Canadien vivant en Chine se comportera habituellement comme un Chinois après un certain temps, sauf s'il est un très grand solitaire ou un être avec une personnalité extrêmement forte. Cela exige un regroupement de tous autour d'une même vision, qui doit être partagée et appuyée sur un ensemble de valeurs (Clemmer et McNeil, 1990). Savoir d'où vient l'organisation scolaire, où elle va, établir des normes d'excellence, les faire connaître, susciter l'engagement de tous dans un climat propice sur un ensemble de valeurs fondamentales. C'est sur ces dernières que s'appuient les décisions. Ce sont les actions collectives des administrateurs et des enseignants qui leur donnent vie. Par ailleurs, les décideurs de l'échelon hiérarchique d'une organisation doivent s'assurer que, dans le contexte d'une coopération, les interventions génèrent des actions cohérentes et significatives dans la réalisation du développement tel qu'il est souhaité et esquissé par eux-mêmes.

Le tableau 2 qui suit présente les divers éléments qui composent le paradigme sur lequel s'appuie le modèle de formation à distance du développement des administrateurs scolaires utilisé par l'Université du Québec à Trois-Rivières dans divers milieux, notamment aux Seychelles, en Côte d'Ivoire et au Québec.

Tableau 2 – Modèle de formation à distance du développement des administrateurs scolaires

Environnement (prise en compte de la culture, de la politique et des règlements)

Engagement du système →	**Planification**	→ **Réalisations**	→ **Évaluation**
- discussions avec les autorités • identification des besoins de l'organisation • identification de collaboration • identification des rôles de chacun - implication des futurs participants - Présentation de la démarche aux participants par les autorités	- analyse du rôle du directeur - Session de deux jours pour analyser les besoins - Objectifs du programme universitaire - formation de facilitateurs - création d'un comité composé de participants au programme - préparation conjointe de chacune des activités du programme • contenu • guide de l'étudiant • support aux facilitateurs - approbation du contenu par les autorités - chaque activité comprend 15 modules - chaque activité est présentée aux participants	Milieu ← Université → - un modèle à analyser chaque semaine - • individuellement • par équipe de six - facilitateur accrédité par l'université - un facilitateur par équipe	- rencontre d'évaluation avec les autorités - rencontre d'évaluation avec les facilitateurs après 15 semaines - rencontre d'évaluation avec le comité des participants - préparation d'une session intensive - rencontre du professeur d'université avec les participants - • répondre aux interrogations • examiner les résultats • développer des habiletés - fournir de la documentation - diffuser un journal professionnel - réseau informatique	- évaluation formative des participants après chaque • exercices • autotest - évaluation sommative des participants après 15 modules • étude de cas • résultats transmis à l'université -évaluation du contenu des activités • exercices • session intensive - recommandation d'amélioration des activités du programme

IMPACTS

- développement des individus
  - les habiletés de gestion se sont-elles améliorées?
  - les directeurs peuvent-ils mieux planifier, diriger et contrôler leur école?
  - sont-ils plus satisfaits au travail?
- de l'équipe-école
  - les directeurs exercent-ils un leadership capable de transformer leur école?
- du système scolaire
  - ont-ils développé une nouvelle culture?

3. LE MODÈLE DE FORMATION À DISTANCE

Il existe un certain art à connaître une chose, mais il en existe aussi à l'enseigner (Ciceron).

En ayant à l'esprit les prémisses scientifiques du paradigme qui apparaissent dans le tableau précédent, un modèle opérationnel de formation à distance a été élaboré afin de mettre sur pied un programme de formation à distance aux Seychelles.

L'environnement politique des Seychelles supportait la formation des cadres scolaires puisqu'un engagement gouvernemental avait été fait dans ce sens lors de la présentation du plan du ministère de l'Éducation. Après de nombreuses discussions et rencontres avec les autorités du ministère de l'éducation, un modèle de formation à distance a été accepté par tous les partenaires du projet : le gouvernement des Seychelles, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Association canadienne de développement international qui a contribué au financement de ce projet depuis 1986.

Essentiellement, ce programme de formation à distance, relié à l'administration scolaire, comporte une série de cours de quinze modules chacun. Chacun des cours est présenté selon le déroulement suivant :

- présentation de la série de quinze modules aux autorités du pays et ajustements possibles;
- étude et travaux personnels et de groupe reliés aux quinze modules (quinze semaines);
- rencontres hebdomadaires des participants par petits groupes; rencontres mensuelles avec le facilitateur issu du pays pour des précisions théoriques, des échanges de vue, une réflexion commune afin de favoriser un transfert dans la pratique quotidienne;
- aux trois mois, mission d'un des professeurs d'université affectés au programme. La mission a pour objectif l'analyse des difficultés, l'évaluation du travail effectué par les participants au cours du trimestre écoulé, la clarification des données, une session intensive de trente heures sur les habiletés et sur les contenus reliés à la série de modules.

Ce modèle qui se fonde sur une approche andragogique offre de nombreux avantages : il assure la formation sur place et sur mesure des participants parallèlement à leur tâche de directeur; il ne représente aucun risque de «déphasage» par rapport à la réalité du pays et limite les risques de départ vers l'étranger; ce programme allie la pratique à la théorie et est susceptible d'avoir un impact considérable au pays, non seulement sur le plan de l'administration des écoles, mais aussi par la répercussion qu'il pourra avoir sur la tâche des enseignants et sur la qualité de leur acte pédagogique.

Au cours de la période, le programme fait l'objet d'une évaluation continue, d'abord avec les autorités du pays, ensuite avec les participants : évaluation du contenu, de la pédagogie, de la terminologie utilisée, de la démarche adoptée. Ce programme fait l'objet d'ajustements continus avec les autorités du pays, ajustement qui, à la longue, deviennent mineurs cependant.

Une telle démarche devrait être en mesure de produire des résultats positifs quant à l'amélioration du système, du développement de l'équipe-école et du développement des individus.

Diverses recherches sont actuellement en cours afin de connaître si les résultats attendus d'une telle démarche se réalisent dans la réalité : les habiletés de gestion se sont-elles améliorées chez les directeurs qui ont suivi le programme? Ces personnes peuvent-elles mieux planifier, diriger et contrôler les activités de leur organisation? Exercent-elles un leadership capable de transformer leur unité organisationnelle? Les directeurs qui ont suivi, selon la formule de la formation à distance, le programme en administration scolaire sont-ils plus satisfaits au travail que les administrateurs qui n'ont pas participé à ce programme?

RÉFÉRENCES

ASTD (1986).
Employee Training in America. *Training and Development Journal, 37.*

BARNETT, B.G. (1987).
Peer-assisted leadership : Peer observation and feedback as catalysts for professional growth. *In* Murphy J. et Hallinger, P. (éd.), *Approaches to Administrative Training in Education* (p. 131-149). Albany (NY) : State University of New York Press.

BRIDGES, E.M. (1982).
Research in the School Administrator : The state of the art 1967-1980. *Educationnal Administration Quaterly, 18*, 21-29.

CLEMMER, J. et MCNEIL, A. (1990).
La stratégie V.I.P. Saint-Laurent : Éditions du Trécarré.

CULBERTSON, J.A. (1981).
Antecedents of the theory mouvement. *Educationnal Administration Quaterly, 17*, 25-47.

DARASH, J.C. et LA PLANT, J. (1984).
Inservice for school administrators : A status report. Paper presented at AERA, New Orleans.

GAGNÉ, R.M. (1976).
Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Montréal : HRW.

GRIER, L.W. (1987).
The North Carolina leadership Institute for principals. *In* Murphy, J. et Hallinger, P. (éd.), *Approaches to Administrative Training in Education* (p. 15-127). Albany (NY) : State University of New York Press.

LEVINE, S.L., BARTH, R.S. et HASKINS, K.W. (1987).
The Harvard Principal's Center : School leaders as adult learners. *In* Murphy, J. et Hallinger, P. (éd.), *Approaches to Administrative Training in Education* (p. 150-163). Albany (NY) : State University of New York Press.

LOCKE, E.A. (1991).
The essence of leadership. New York : Lexington Books.

MURPHY, J. et HALLINGER, P. (1987).
New directions in the professional development of school administrators : A synthesis and suggestions for improvement. *In* Murphy, J. et Hallinger, P. (éd.), *Approaches to Administrative Training in Education.* Albany (NY) : State University of New York Press.

PETERSON, K.D. (1987).
Research, Practice and Conceptual Models : Underpinnings of a Principals Institute. *In* Murphy, J. et Hallinger, P. (éd.), *Approaches to Administrative Training in Education* (p. 213-229). Albany (NY) : State University of New York Press.

PITNER, N. (1982).
Training of the School Administrator : State of the art. Eugene (OR) : University of Oregon.

RACKMAN, N. (1979).
The coaching controversy. *Training and Development Journal, 33*, 12-17.

SANDERS, S. (1987).
Maryland's MPDA : The Maryland professional development academy and its odyssey in comprehensive training. *In* Murphy, J. et Hallinger, P. (éd.), *Approaches to Administrative Training in Education* (p. 99-114). Albany (NY) : State University of New York Press.

SILVER, P.E. (1982).
Administrator Preparation. Encyclopédia of Educational Research (5e éd.), (Vol. 1). New York : The Free Press.

UNESCO (1990).
Guide méthodologique sur la gestion administrative et pédagogique destiné à la formation des directeurs d'écoles primaires. Genève : UNESCO.

WELLINS, R.S., BYHAM, W.C. et WILSON, J.M. (1991).
Empowered Teams. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

WOOD, F.H. et THOMPSON, S.R. (1980).
Guidelines for better staff development. *Educationnal Leadership, 37,* 371-377.

ZENGER, J. (1980).
The painful turnabout in training. *Training and Development Journal, 34,* 36-49.

LA FORMATION DE LA RELÈVE DES ADMINISTRATEURS PUBLICS LE PROGRAMME FORMACADRES

COLETTE LEHOUX
Direction de l'enseignement et de la recherche
École nationale d'administration publique du Québec

INTRODUCTION

À la question «Comment apprend-on à gérer?», la très grande majorité des gestionnaires scolaires répondent : «En gérant!»

Même s'il est vrai que cette réponse peut venir de toute personne qui exerce un métier ou une profession quelconque, le véritable apprentissage ne se réalise-t-il pas dans l'exercice même d'un métier ou d'une profession? Il n'en demeure pas moins que c'est dans la tradition de la formation à la gestion que l'on est le plus susceptible de recevoir cette réponse.

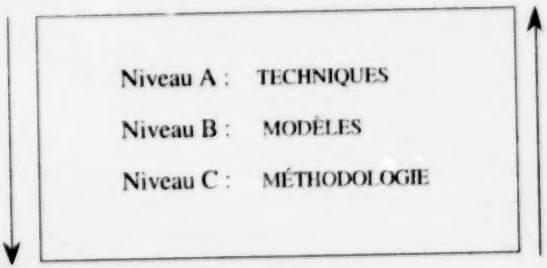
En effet, un tour d'horizon rappelle rapidement que les postes d'administrateurs scolaires au Québec, comme à peu près tous les postes de gestion du secteur public ou privé, sont comblés par des hommes ou par des femmes qui ont le profil suivant : une formation universitaire dans un domaine précis (pédagogie, droit, comptabilité, etc.), au moins cinq ans d'expérience de travail, et qui ont exercé un leadership dans leur milieu de travail. Du jour au lendemain, ces personnes sont promues à des postes de gestion. Sans qu'elles n'aient reçu aucune formation spécifique à cette fonction, les voilà donc confrontées quotidiennement «aux vrais problèmes de gestion», comme elles se plaisent à le dire à qui veut bien l'entendre.

En conséquence, le problème de la formation se pose rapidement et avec urgence, tant pour le gestionnaire que pour les responsables dans les organisations... Il s'en trouve, parmi eux, qui choisissent de s'inscrire à l'université pour entreprendre un programme de deuxième cycle (administration scolaire, administration de la santé, administration publique, administration des affaires) dont les contenus sont essentiellement définis par les «universitaires», davantage en fonction de l'expertise spécifique

des professeurs dans un champ disciplinaire donné qu'en fonction des besoins de cette clientèle d'étudiants-adultes qui possèdent, outre une formation universitaire dans une discipline donnée, plusieurs années d'expérience de travail, si ce n'est en gestion, du moins comme professionnel.

Sauf quelques exceptions et malgré les efforts indéniables de certaines universités qui tentent de nouvelles expériences, que ce soit à titre pilote ou expérimental, ou de certains professeurs qui se préoccupent d'assurer un meilleur équilibre entre la théorie et la pratique, et de «se rapprocher des besoins de leurs étudiants», que ce soit dans le choix du contenu ou des théories présentées ou dans la pédagogie utilisée, il n'en demeure pas moins que l'enseignement formel et théorique se fait sans grand lien avec la pratique quotidienne; ce sont des objectifs de culture générale qui sont visés plutôt que la maîtrise de compétences liées à la pratique. On veut ainsi développer une capacité critique et généralisante fort éloignée des problèmes soulevés dans le quotidien, comme le disent si bien Gilles Paquet et Christian Navarre (1991)

«La formation universitaire traditionnelle part de la méthodologie critique (niveau C) avant de traduire le résultat de cette réflexion en choix de méthode (niveau B) puis en applications concrètes dans un cadre de décision (niveau A). C'est la voie royale qui va de la science fondamentale à la science appliquée, à l'utilisation du savoir au niveau pratique. Le décideur, à l'inverse, doit procéder par une sensibilisation à la mécanique de base de prise de décision, aux techniques de management (niveau A), avant de généraliser au niveau des méthodes (niveau B) et d'en arriver aux réflexions critiques sur la méthodologie (niveau C)». (Graphique 1)



Graphique 1 — Deux stratégies de formation

S'il s'en trouve, disons-nous plus haut, qui choisissent de s'inscrire à l'université et continuent de venir, après de longues heures de travail, suivre des cours qui sont souvent sans rapport avec la pratique quotidienne, d'autres refusent ce modèle et n'acceptent pas d'être dépossédés des problèmes réguliers qu'ils rencontrent pour épouser un nouveau langage et intégrer des modèles conceptuels souvent fort éloignés de leur réalité. Dans plusieurs cas, ces derniers reçoivent l'appui des organisations qui les emploient et des associations qui les représentent.

Les universités se retrouvent donc avec une nouvelle clientèle qui vient frapper à leurs portes. Cette fois, ce ne sont plus des individus qui choisissent un programme de formation qui se présentent à la porte, mais ce sont des individus regroupés, représentés, la plupart du temps, par leur organisation ou leur association, qui veulent non seulement avoir droit au chapitre dans l'élaboration de programmes de formation, dont leurs membres ou eux-mêmes seront les bénéficiaires, mais souhaitent être reconnus comme de «véritables clients» d'un système d'enseignement mis en place pour répondre à leurs besoins de formation.

1. Des pistes d'innovation

Même si tout ce que nous avons dit précédemment peut laisser croire que la réalité universitaire est immobile, occupée à s'autosuffire, il n'en demeure pas moins que plusieurs universités expérimentent de nouveaux modes de formation qui tiennent compte des expériences de travail de ces adultes, de leurs besoins et de leurs demandes; ces expériences se font de plus en plus nombreuses. Ainsi, en réponse à une demande spécifique venant de l'Office des ressources humaines du gouvernement du Québec, l'École nationale d'administration publique (ENAP) a accepté d'apporter sa contribution à un programme de formation à la gestion pour ses nouveaux cadres supérieurs. C'est de ce programme dont il est question ici; il s'adresse à la relève des cadres supérieurs et est connu sous le nom Formacadres.

2. Formacadres

Le programme a été créé en 1975 par un comité de hauts fonctionnaires dirigé par le secrétaire général du gouvernement du Québec. Il demeure sous cette même direction depuis sa création; c'est donc dire

que les objectifs, les modes d'apprentissage, les divers intervenants, de même que le recrutement, la sélection, l'évaluation et «l'accréditation» (obtention du statut de finissant) des participants demeurent sous la responsabilité du secrétaire général du gouvernement du Québec[1]. Quelle contribution spécifique attend-on de l'ENAP? Pourquoi est-on venu, au printemps de 1987, lui demander d'élaborer un programme de formation en gestion?

L'expérience menée de 1975 à 1987 avait permis de constater que les participants ou les divers intervenants en venaient tous, à un moment ou à un autre, à souhaiter ou à suggérer une formation plus systématique à la gestion, formation théorique de base et développement d'habiletés identifiées nécessaires au gestionnaire comme complément à sa formation pratique.

C'est pour répondre à ce besoin que l'ENAP a conçu le Programme intégré en gestion (PIGE) (Lehoux, 1992). D'une durée de trente jours, ce programme veut prioritairement offrir un encadrement susceptible de supporter le participant de Formacadres dans sa formation pour devenir un gestionnaire compétent. Il est dit «intégré» en ce sens que l'ensemble de ses contenus et de ses activités sont articulés autour d'un cadre de référence qui favorise l'établissement de liens entre la personne du gestionnaire, le rôle exercé, l'organisme pour lequel il travaille et chacune de ses différentes dimensions; mission, structures, technologie, aspects psychosociaux et environnement (Kast et Rosenzweig, 1979).

Réparti sur une période de deux ans, ce programme s'insère à différentes étapes de Formacadres, propose une méthodologie de formation où le savoir théorique qu'il véhicule et le savoir d'expérience (Artaud, 1981) qui se développe dans et par les stages en gestion sont en interaction dynamique. Ceci favorise ainsi formation continue, structurée et intégrée à la pratique de la gestion.

PIGE compte deux types d'activités de formation qui permettent de supporter la démarche d'apprentissage de l'individu tout au long de Formacadres : la première activité, qui est une session intensive de formation, accorde une large place aux contenus théoriques; la deuxième

1 Pour une description détaillée du programme Formacadres, voir l'annexe 1.

activité, séminaires d'intégration, veut favoriser la réflexion dans l'action et sera plus spécifiquement décrite ici. Elle a été introduite dans le programme en 1990 et est maintenue depuis.

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons brièvement la session intensive de formation, puis nous nous attardons aux séminaires d'intégration. Selon nous, ce type «d'études de cas» est une avenue prometteuse qui permet d'utiliser les expériences de travail comme source et point de départ de l'apprentissage, de favoriser l'intégration pratique/théorie et théorie/pratique, et d'évaluer la pertinence des modèles théoriques proposés lors de la session intensive. Enfin, nous présentons les activités de suivi proposées aux stagiaires lorsqu'ils retournent dans la pratique.

2.1 Première activité : Session intensive de formation (19 jours)

Cette activité se situe au tout début de Formacadres, avant même le premier stage en gestion. L'objectif général poursuivi est de favoriser l'acquisition de connaissances théoriques de base et d'habiletés propres aux fonctions de gestionnaire; c'est une réflexion théorique à partir de concepts, de modèles, de recherches qui est d'abord proposée. Cette étape s'inscrit dans la stratégie de formation universitaire traditionnelle, décrite précédemment (Navarre et Paquet, 1991) dans le sens qu'elle propose une réflexion générale, universelle, globale à partir de différents contenus (la gestion et le rôle du gestionnaire, les organisations publiques et l'environnement gouvernemental) et évalue les possibilités d'utilisation dans la pratique de la gestion. Ces contenus sont définis par les «universitaires» de l'ENAP. Ils sont proposés et discutés avec les responsables de l'Office des ressources humaines avant de faire définitivement partie du programme.

Cependant, par ses méthodes d'apprentissage, elle prétend s'en éloigner en favorisant, par différents moyens, une réflexion à partir de la théorie plutôt que l'assimilation de connaissances théoriques. C'est le savoir en vue d'un meilleur savoir-faire qui est visé. Ce type d'apprentissage est favorisé par des exposés théoriques, des exercices d'application pratique, des mises en situation, des jeux de rôle, des «cas» soumis à l'étude et à la discussion.

2.2 Deuxième activité : séminaires d'intégration

Et pourquoi l'expérience quotidienne du gestionnaire ne serait-elle pas une source importante de formation?

Cette activité a lieu à la fin de chacun des trois stages. L'objectif alors poursuivi est de permettre une démarche de réflexion structurée qui favorisera l'intégration pratique/théorie et théorie/pratique. La méthodologie utilisée s'inspire largement de l'approche pédagogique qui a été développée par Payette (1988).

«Cette pédagogie repose sur l'idée suivante : en réfléchissant, avec l'aide d'un professeur et de collègues (gestionnaires expérimentés sur les problèmes et sur les projets qui les préoccupent dans leur pratique quotidienne), les gestionnaires sont nécessairement amenés à s'améliorer tout en améliorant le fonctionnement de leur organisation (école, hôpital, unité administrative).»

L'activité privilégiée pour réaliser cette réflexion s'appelle «séminaire d'intégration». Elle comprend un groupe de huit gestionnaires-stagiaires accompagnés d'un professeur. Le groupe se rencontre pendant deux jours à la fin de chacun des trois stages en gestion qui doivent être réalisés au cours de Formacadres. La démarche est la suivante.

2.2.1 Préparation

Chaque individu doit se présenter au séminaire avec un dossier préparé. Ce dossier doit lui permettre : a) de présenter la situation de gestion dans laquelle il est placé (contexte, mission de l'organisation, ses structures, sa culture, son environnement, son unité administrative et le mandat qu'il a reçu); b) de présenter une ou plusieurs situations de gestion où ses compétences, comme gestionnaire, sont mises à l'épreuve; c) de préciser l'aide qu'il souhaite recevoir de ses collègues et du professeur qui, en la circonstance, agiront comme consultants sur le dossier.

À lui seul, cet exercice de préparation fournit une incontestable occasion de prise de conscience et d'apprentissage. Par l'entremise de l'expression écrite, le gestionnaire consigne ses pensées, ses réflexions, sa vision de la réalité, ses objectifs et ses actions. Cet exercice l'oblige à

prendre du recul, à réfléchir sur la situation et son action. Il doit donc entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension de la situation, des événements et des personnes. En voulant écrire pour expliquer à d'autres, des informations sont nécessaires; ce qui semblait clair à première vue s'embrouille; les certitudes se nuancent; les doutes se formulent. L'organigramme et le plan de développement de l'organisation et du service sortent du tiroir ou descendent des tablettes; le mandat reçu est analysé et évalué, de nouvelles questions surgissent, les préoccupations se précisent et, parfois même, des réponses ou des avenues de solutions sont entrevues à cette étape.

«L'acte décrire présente un avantage sur la pensée intérieure. Compte tenu du fait que tout est si évanescent, une pensée écrite acquiert une permanence qui nous permet d'y revenir n'importe quand. Du matériel produit, on peut procéder, évaluer, choisir, retravailler, éliminer et même pousser plus loin.» (Paré, 1984)

En résumé, cet exercice de préparation doit faciliter une présentation claire du contexte dans lequel évolue le gestionnaire afin que soient mises en évidence ses principales préoccupations et l'aide qu'il souhaite recevoir à l'occasion du séminaire.

2.2.2 Présentation

Lors du séminaire, chacun dispose de 60 à 90 minutes pour présenter sa situation organisationnelle, pour faire connaître ses principales préoccupations et préciser l'aide souhaitée, pour répondre aux questions de clarification, pour favoriser une période de réactions, d'échanges et de discussions, et pour rechercher des hypothèses d'action.

Au cours de cette présentation, les autres gestionnaires-stagiaires et le professeur agissent comme consultants pour aider la personne à mieux comprendre sa situation, à mieux analyser les multiples facettes à l'aide des modèles théoriques ou d'expériences déjà réalisées, à imaginer des hypothèses d'action. Bref, tout est mis en œuvre pour aider le stagiaire à utiliser ses compétences pour mieux faire face aux réalités, qu'il s'agisse de gestion des ressources humaines, de changements organisationnels, de structures ou de questions d'éthique.

En plus du rôle de consultant, le professeur exerce une fonction de régulation du groupe. Son double rôle exige des habiletés et de l'expérience en animation de groupe et en relation d'aide. Une connaissance pratique et théorique de la gestion et des organisations publiques est en outre nécessaire. C'est lui qui s'assure que les conditions pédagogiques de base pour une telle activité sont bien en place. Ces conditions sont : a) le respect de soi et des autres; b) la motivation à apprendre de ses expériences et à s'améliorer comme gestionnaire; c) la croyance que je peux, par mon expérience et par mes compétences, contribuer à aider d'autres gestionnaires et recevoir d'eux cette aide, d'où une attitude d'ouverture qui favorise l'entraide, la collaboration et la coopération plutôt qu'une attitude de compétition, la qualité des apprentissages étant directement proportionnelle au climat de confiance que le groupe peut atteindre; d) l'assurance d'une entière confidentialité.

Tout comme la préparation à ce séminaire constitue une occasion d'apprendre, chacune des étapes de la présentation offre des possibilités de découvertes et de prises de conscience. C'est ce que nous voulons faire ressortir en les décrivant de façon plus détaillée.

2.2.2.1 Présenter sa situation organisationnelle

L'exercice de présenter sa situation organisationnelle est riche en apprentissage de deux façons : d'une part, il fournit des informations au groupe qui lui permettent de remplir son rôle de consultant; d'autre part, il constitue une «mise en situation» où plusieurs habiletés du stagiaire sont mises à l'épreuve (capacité d'objectivation, d'analyse et de synthèse, d'écoute et de sensibilité aux personnes et à l'environnement, de communication orale). Aussi, il offre l'occasion de prises de conscience diversifiées sur ses façons de faire et d'être comme gestionnaire.

2.2.2.2 Exprimer ses principales préoccupations et préciser l'aide désirée

La présentation de sa situation organisationnelle doit permettre à celui qui a la parole de préciser ses principales préoccupations et de spécifier l'aide qu'il souhaite recevoir. Il ne faut pas l'oublier, l'objectif global visé par l'exercice est d'amener le groupe à réfléchir avec lui sur les questions que lui pose sa réalité concrète et l'aider à identifier des solutions appropriées.

Par préoccupations, on entend tout ce qui polarise l'énergie, tout ce sur quoi l'attention est centrée. Il revient au stagiaire concerné, avec l'aide du groupe, d'indiquer l'aide souhaitée. Est-ce, par exemple, pour analyser la situation, définir ses objectifs, évaluer certaines hypothèses d'action, connaître l'expérience des autres, élaborer un plan d'action, poser un diagnostic...?

2.2.2.3 Répondre aux questions de clarification

Pour le groupe, il s'agit ici de s'assurer qu'il a bien compris la situation présentée et d'aider le stagiaire à décrire, avec le plus d'objectivité possible, sa réalité. C'est ainsi que les questions posées doivent viser à faire ressortir le plus possible les faits et les données exacts. Ce faisant, elles permettent d'identifier et de clarifier les impressions vagues et les opinions non fondées.

Selon Payette (1988), «le grand intérêt des questions d'information posées à cette étape est de confronter la présentation au nom d'une information bêtement factuelle. Ce processus – impressions vagues par rapport à des données factuelles – modifie le champ de conscience du gestionnaire.»

2.2.2.4 Favoriser une période de réactions, d'échanges et de discussions

C'est à cette étape du processus que les conditions pédagogiques essentielles à la réussite de ce séminaire doivent particulièrement être manifestes. C'est également à cette étape que le plus grand nombre d'apprentissages sont susceptibles de se réaliser.

Il revient donc au professeur de garantir des interventions confrontantes, certes, mais fructueuses. Le mépris, les procès d'intention, les jugements et les évaluations à l'emporte-pièce sont autant de comportements et d'attitudes à proscrire parce qu'ils minent progressivement l'ouverture et le climat de confiance essentiels à cet exercice.

C'est le temps idéal pour toutes les autres personnes du groupe (stagiaires et professeur) de faire part de leurs observations, de faire connaître leurs réactions, de donner leur avis, de commenter, bref de mettre à profit leurs connaissances et leurs expériences au service de leur collègue pour l'aider à résoudre le plus efficacement possible le problème

présenté. C'est également à cette étape que différents modèles théoriques peuvent être nécessaires pour expliquer, interpréter ou éclairer certaines situations, proposer un nouveau cadre d'analyse, élaborer des stratégies de changement. Des expériences réalisées ailleurs peuvent aussi être utiles pour guider le gestionnaire concerné dans les décisions qu'il doit prendre.

2.2.2.5 Rechercher des hypothèses d'action

Progressivement, en traversant chacune des étapes précédentes, le stagiaire en vient habituellement à se reposer les questions : que faire et comment? mais à partir d'une autre vision de la situation et du problème posé initialement. Il peut alors profiter du groupe pour explorer diverses pistes d'intervention, tester des hypothèses d'action qu'il envisage déjà ou recevoir d'autres suggestions. Ensuite, il lui appartiendra de laisser mijoter toutes ces idées reçues et de décider des gestes à poser.

3. LES ACTIVITÉS DE SUIVI

À la fin de chacun des séminaires d'intégration, différentes activités de suivi sont proposées. L'objectif poursuivi par celles-ci est de favoriser une démarche continue de réflexion dans et sur la pratique.

Un premier exercice proposé est la tenue d'un journal de bord. Pour plusieurs, l'expression écrite s'avère un instrument précieux pour prendre du recul, préciser les préoccupations qui font surface, noter ses perceptions, dégager les significations qui apparaissent. Il se définit d'abord comme un instrument d'expression et d'exploration de sa réalité telle qu'elle est expérimentée : réactions, perceptions, impressions vagues, motifs d'action, etc., et des événements et des données factuelles qui proviennent de la réalité externe liés à ses activités de gestionnaire. Il facilite ensuite la confrontation entre ces deux réalités et prépare une action sinon plus productive du moins plus réfléchie.

D'autres exercices peuvent être proposés pour organiser et pour supporter cette réflexion personnelle. Dans *L'Efficacité des gestionnaires et des organisations*, Payette propose au gestionnaire une quinzaine d'exercices de réflexion , mais il lui laisse le soin d'évaluer et de choisir ceux qui lui apparaissent les plus pertinents. Le stagiaire est

ainsi encouragé à poursuivre sa démarche de réflexion sur lui-même et sur son rôle de gestionnaire à partir de son expérience quotidienne.

CONCLUSION

Nous croyons nécessaire de préciser, en terminant, certaines de nos convictions quant à la formation des gestionnaires. Qu'il nous soit d'abord permis de rappeler que Formacadres est né de la croyance, fortement ancrée chez certains hauts fonctionnaires de la fonction publique québécoise, que la meilleure façon d'apprendre à gérer est ... de gérer. Cette croyance explique l'emphase mise sur les stages pratiques en gestion depuis sa création en 1975.

Comme professeur impliqué dans ce programme par l'entremise de PIGE, nous souscrivons globalement à cette croyance. Toutefois, notre expérience de formateur nous a amené à préciser celle-ci en formulant une série de postulats relatifs à l'apprentissage de la gestion. Nous énoncerons, pour finir, ceux sur lesquels nous nous appuyons désormais pour dispenser PIGE.

1) L'expérience quotidienne, telle qu'elle est vécue, est source d'apprentissage.
2) L'expérience et la connaissance des vrais problèmes sont à la base de toute analyse et de toute transformation de l'action.
3) La pratique quotidienne peut être décrite, analysée, éclairée, questionnée, interprétée, évaluée et transformée.
4) L'action des gestionnaires ne se change pas sous l'influence de pressions extérieures ou de modèles théoriques; elle change dans la mesure où elle est formulée, explicitée, analysée et dans la mesure où le gestionnaire en saisit les composantes, les faiblesses et les promesses (Terhard et Drerup, 1981).
5) Les théories sont utiles, nécessaires, parfois indispensables, pour proposer une lecture différente de la réalité, pour favoriser un recul face à cette réalité, pour l'analyser, l'interpréter, en questionner les causes et les effets et, possiblement, s'en inspirer pour élaborer un plan d'action plus efficace.
6) La théorie, autant que faire se peut, ne devrait cependant pas précéder le contact avec la réalité globale.

À l'instar de Payette (1988), nous croyons enfin que si on veut que ces expériences pratiques soient réellement une occasion d'apprendre à devenir un gestionnaire compétent, elles doivent être accompagnées d'une démarche de réflexion à trois niveaux. Nous pensons d'abord à une démarche continue de réflexion dans et sur la pratique : cette réflexion se fait dans le quotidien, dans l'immédiat, et aide à apprendre tout en agissant. Nous pensons ensuite à une démarche structurée de réflexion qui, tout en s'inscrivant dans et sur la pratique, favorise un recul, une distance par rapport à la situation quotidienne : elle est accompagnée de modèles, de diagnostics, de grilles d'analyse et de plans d'actions pour améliorer l'action. Nous pensons enfin à une démarche théorique de réflexion : cette démarche propose des théories, des modèles, des concepts résultant de la recherche; celle-ci se distancie de la pratique quotidienne, offre un cadre d'analyse plus large, plus général (Qu'est-ce que gérer? Qu'est-ce qu'une organisation publique?, etc.).

RÉFÉRENCES

ARTAUD, G. (1981).
Savoir d'expérience et savoir théorique. *Revues des sciences de l'éducation, VII*(1).

KAST, F.E. et ROSENZWEIG, J.E. (1979).
Organization and Management. New York : McGraw-Hill.

LEHOUX, C. (1992).
Programme intégré en gestion à l'intention des participant-e-s au programme Formacadres. ENAP, Direction de l'enseignement et de la recherche.

MILLMAN, D. (1990).
Le guerrier pacifique. Suisse : Éditions Vivez Soleil.

NAVARRE, C. et PAQUET, G. (1991).
La formation en management : les défis nouveaux. In *Pour une formation proche de l'action*. Paris : Éditions Economica.

OFFICE DES RESSOURCES HUMAINES (1992).
Formacadres, un programme de formation pour la relève des cadres supérieurs, Québec : Gouvernement du Québec, Direction du personnel d'encadrement.

PARÉ, A. (1984).
Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec : Presses de l'Université du Québec.

PAYETTE, A. (1988).
L'efficacité des gestionnaires et des organisations. Québec : Presses de l'Université du Québec.

ST-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

TERHARD, E. et DRERUP, H. (1981).
Knowledge utilisation in the science of teaching : Traditional models and new perspectives. *British Journal of Educational Studies, 29*(1), 9-18.

VILLENEUVE, L. (1991).
Des outils pour apprendre. Montréal : Éditions Saint-Martin.

ANNEXE I

FORMACADRES[2]

LE PROGRAMME

Créé en 1975 par un comité de hauts fonctionnaires sous la responsabilité du secrétaire général du gouvernement du Québec, Formacadres vise à former une partie de la relève du personnel d'encadrement supérieur de la fonction publique du Québec. Ce programme offre aux personnes choisies la possibilité de développer des habiletés de gestion et d'acquérir des expériences pratiques qui en feront des gestionnaires compétents. C'est un programme qui se veut, avant tout, adapté aux besoins individuels et axé sur la pratique de la gestion.

LES PARTICIPANTS ET LES PARTICIPANTES

Depuis 1975, sauf quelques rares exceptions, un nouveau groupe est formé à chaque année.

Voici, à titre d'exemple, certaines caractéristiques du groupe 1991 :

- Nombre de participants : 17 (9 hommes, 8 femmes)
- Moyenne d'âge : 36 ans
- Scolarité 1er cycle : 17
  2e cycle : 12 (dont 3 ayant un MBA)
- Expérience de travail : 4 ans (à titre de professionnel, de cadre intermédiaire ou d'enseignant)

2 Office des ressources humaines. Formacadres, un programme de formation pour la relève des cadres supérieurs, Gouvernement du Québec, Direction du personnel d'encadrement, août 1990.

LES INTERVENANTS DU PROGRAMME FORMACADRES

Sur le plan des orientations et de l'administration du programme, les intervenants suivants ont un rôle important à jouer.

1. ADMINISTRATION ET ORIENTATION

1.1 Le secrétaire général du gouvernement

Il définit les orientations de ce programme gouvernemental, en apprécie les résultats et nomme les membres du jury de Formacadres.

1.2 Le jury de Formacadres

En plus d'être décisionnel en matière de formation et d'apprentissages, le jury exerce un rôle conseil auprès du secrétaire général du gouvernement quant aux orientations à privilégier dans le programme. Deux réunions générales ont lieu chaque année pour permettre cette réflexion et suivre l'évolution du programme.

1.3 L'Office des ressources humaines

La Direction de la relève du personnel d'encadrement de l'Office des ressources humaines assure la gestion du programme et des ressources qui y sont affectées. La directrice de cette unité agit comme supérieure immédiate des participantes et participants et comme secrétaire du jury de Formacadres.

2. FORMATION

2.1 La tutrice ou le tuteur

Cette ressource d'expérience joue principalement un rôle de guide auprès de la personne qui chemine en gestion et ce, tout au long du programme. Les participants et les participantes choisissent leur tutrice ou tuteur parmi le personnel d'encadrement supérieur des classes I, II, III et la haute direction de la fonction publique. Ce choix doit être approuvé par le jury de Formacadres.

2.2 Les supérieures immédiates et supérieurs immédiats de stage

Lors des stages pratiques, la supérieure immédiate ou le supérieur immédiat assure l'encadrement quotidien.

2.3 La conseillère ou le conseiller

Rattachés à l'Office des ressources humaines, les conseillères et conseillers au programme accompagnent les personnes tout au long de leur cheminement. Leur rôle en est un de conseil et de support dans l'analyse des besoins de formation, dans l'identification des moyens favorisant le développement, dans la recherche et la négociation de stages auprès d'organismes ainsi que dans la préparation des bilans de stage.

2.4 Le jury de Formacadres

Il est composé d'une quinzaine de gestionnaires de haut niveau de la fonction publique. Ces personnes siègent à tour de rôle et les rencontres ont lieu à toutes les deux semaines. Le jury est présidé par la vice-présidente au développement des ressources et à l'implantation des politiques de l'Office des ressources humaines.

Il est l'instance décisionnelle en ce qui a trait à la formation et aux apprentissages des personnes participantes.

2.5 L'École nationale d'administration publique

Sa contribution spécifique est décrite précédemment dans *La formation de la relève des administrateurs publics; un programme : Formacadres* (Lehoux, 1992)

Après avoir franchi avec succès toutes les étapes du processus de sélection leur permettant d'être admis et admises à Formacadres, les participants et les participantes sont inscrits dans un programme d'une durée d'environ 30 mois. Ce sont les stages pratiques en gestion qui sont privilégiés par Formacadres comme un moyen d'apprentissage. C'est donc pour maximiser le plus possible les apprentissages dans et par les stages que sont structurées les activités présentées dans le tableau suivant.

ÉTAPES DU PROGRAMME FORMACADRES

Gouvernement du Québec	École nationale d'administration publique
1. Identification des besoins de formation en gestion	
	3. Programme de formation en gestion (19 jours) session intensive
2. Choix du tuteur ou de la tutrice	
4. 1er stage pratique - recherche-négociation - réalisation - bilan et réévaluation des besoins de formation - rencontre du jury	5. Séminaires d'intégration (2 jours)
6. 2e stage pratique - recherche-négociation - réalisation - bilan et réévaluation des besoins de formation - rencontre du jury	7. Séminaires d'intégration (2 jours)
8. 3e stage pratique - recherche-négociation - réalisation - bilan et réévaluation des besoins de formation - rencontre du jury	9. Séminaires d'intégration (2 jours)
11. Bilan - élaboration d'un plan de développement - rencontre du jury - obtention du statut de finissants	10. Programme de formation en gestion (5 jours) session intensive

La formation des administrateurs scolaires du Québec à l'aube de l'an 2000

Jean J. Moisset
Université Laval

Introduction

Tel qu'on le connaît aujourd'hui, à travers ses éléments constitutifs (établissements scolaires, organisations et services administratifs), à travers ses règles et modes de fonctionnement, le système scolaire du Québec est largement tributaire des mesures législatives et administratives qui ont suivi la Réforme Parent et dont le ministère de l'Éducation qui fêtait récemment son vingt-cinquième anniversaire a été le principal maître d'œuvre. Jeune de ce point de vue, il n'a pas moins des racines très profondes qui remontent à la période d'établissement des premiers colons français en Nouvelle-France. Ce n'est pourtant pas sur son historique que nous nous pencherons, malgré tout l'intérêt que cela puisse présenter mais plutôt, dans un certain sens, à l'avenir du système scolaire et plus précisément à la gestion des établissements et à la formation des administrateurs scolaires du Québec à l'aube de l'an 2000.

En ce qui concerne la formation des administrateurs scolaires, voilà déjà une dizaine d'années, je soutenais que «plus que jamais, la complexité et l'incertitude marqueraient l'éducation, l'activité éducative et le système scolaire et, plutôt qu'un gestionnaire des choses, l'administrateur scolaire du Québec devra être un leader, c'est-à-dire un meneur d'hommes et un médiateur» (Moisset et Deblois, 1983, 8). Quelque temps plus tard venait s'ajouter à ces réflexions une prise de conscience de plus en plus nette de certaines caractéristiques des étudiantes et des étudiants de nos programmes d'études avancées en administration scolaire qui plaidaient en faveur d'une «pédagogie universitaire basée sur la valorisation du potentiel humain» (Moisset, 1985, 121).

Dans le cadre de cette contribution, j'ai l'intention d'examiner certains points caractéristiques des programmes de formation en admi-

nistration scolaire à l'Université Laval et de les mettre en perspective, de façon rétrospective, par rapport aux réflexions et aux expériences évoquées ci-dessus et de façon prospective par rapport aux priorités et aux changements déjà à l'œuvre dans notre système scolaire à l'aube du vingt et unième siècle. Concrètement, après un rappel historique de la mise sur pied de ces programmes et de leur évolution, je tenterai de mettre en lumière leurs traits marquants d'aujourd'hui en considérant notamment les buts et objectifs de ces programmes, leur structure et leur contenu, les exigences requises à l'entrée et les caractéristiques des clientèles, le changement à l'intérieur des programmes et les exigences en vue de la diplomation; dans un deuxième temps, j'examinerai quelques-uns des grands défis auxquels se trouvent confrontées les organisations scolaires du Québec d'aujourd'hui et ceux et celles qui sont appelés à les gérer et enfin nous tenterons de mettre en relief certaines limites ou certains sujets de préoccupations qui concernent nos programmes de formation et les réorientations qui s'avèrent nécessaires et souhaitables.

1. LA FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE À L'UNIVERSITÉ LAVAL

1.1 Historique des programmes

C'est, en réponse aux besoins nouveaux du système scolaire en plein renouvellement, vers le milieu des années soixante, que l'Université Laval de même que d'autres universités du Québec ont commencé à se pencher sérieusement sur l'organisation des études graduées en éducation. La Faculté des sciences de l'éducation qui prend la relève de l'École de pédagogie comporte alors trois secteurs majeurs : le Département de pédagogie, le Département d'éducation physique et le Département d'orientation. Fait intéressant à noter, l'administration scolaire fait alors partie du Département de pédagogie conjointement avec d'autres domaines comme la formation des maîtres et la technologie de l'enseignement notamment. À cette époque, c'est la pédagogie qui a pratiquement le monopole des études graduées qui ne comptent alors qu'un seul programme de maîtrise, dit de recherche, avec un total de trente crédits distribués à parts égales entre les cours (quinze crédits) et la recherche (quinze crédits).

Sept à huit ans plus tard, en 1972, le domaine de l'administration scolaire se voit doter d'une direction autonome d'études graduées et vers le milieu des années soixante-dix, à la première maîtrise de recherche vient s'ajouter un programme dit de type professionnel. La structure des programmes de maîtrise est fixée comme suit :

- maîtrise de type A (professionnel) : quarante-cinq crédits répartis entre les cours (trente-trois crédits) et la recherche (douze crédits);
- maîtrise de type B (recherche) : quarante-cinq crédits répartis entre les cours (vingt et un crédits) et la recherche (vingt-quatre crédits).

Déjà les cours sont généralement de quarante-cinq heures étalés sur quinze séances hebdomadaires, et donnant droit à trois crédits.

À cette époque (1972-1973) et durant la première phase de leur évolution, l'historiographie de ces programmes veut qu'ils aient les caractéristiques principales suivantes :

1) La majorité des étudiantes et des étudiants admis à la maîtrise sont détenteurs d'un baccalauréat en administration scolaire.
2) Le programme, quel que soit le cheminement, A ou B, ne comporte pas de cours obligatoire. Mais les étudiants non détenteurs du baccalauréat en administration scolaire se voient soumis à des préalables correspondant à un certain nombre de cours de ce premier cycle d'études.
3) La presque totalité des étudiantes et des étudiants de type A sont des enseignantes et des enseignants en exercice ou des fonctionnaires ou administrateurs à divers niveaux du système scolaire et qui fréquentent le programme à temps partiel.
4) Les cours du programme se distribuent entre les secteurs suivants : fondements sociaux, management et comportement organisationnel, changement, élaboration des programmes et relation d'aide.
5) Le programme est très ouvert aux autres départements.
6) Le comité de supervision et de gestion du programme comprend alors (et jusqu'en 1978) des représentants du Département d'orientation et du Département de mesure et évaluation.

À ce stade, je ne peux pas ne pas mentionner un facteur, externe, qui a peut-être influencé l'évolution de nos programmes de formation en administration scolaire.

L'École nationale d'administration publique (ÉNAP) créée en 1970 allait jouer un rôle sinon exclusif du moins prépondérant dans le perfectionnement des cadres, entraînant des réajustements notables pour le programme facultaire d'études avancées en administration scolaire. Avant d'en venir à la situation présente qui, à toutes fins pratiques, a découlé des révisions qui ont commencé à la fin des années soixante-dix, je rapporterai trois derniers chiffres qui illustrent l'importance de l'ENAP dans le domaine du perfectionnement des administrateurs scolaires (secrétariat du Directeur général de l'ENAP) :

1972 : 137 sur 862 gradués de l'ENAP proviennent de l'éducation;

1984 | sur 9 328 personnes qui ont suivi des cours de perfectionnement,
1985 | 4 552 étaient des administrateurs scolaires (donnée cumulative);

1986 : sur 475 étudiants inscrits à la maîtrise, 76 étaient des administrateurs scolaires.

Et le comité d'exploration du projet de diplôme de deuxième cycle qui cite ces chiffres souligne ceci en guise de commentaires : «le moins qu'on puisse dire, c'est que les administrateurs scolaires ne chôment pas et qu'ils ont un engouement collectif pour le perfectionnement. À l'ENAP, cette activité est taillée sur mesure pour eux; elle semble répondre à leurs préoccupations immédiates et à leurs besoins; les sessions dispensées ont une approche managériale» (Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1987, 9).

1.2 Éléments d'évolution des clientèles

Les programmes d'études avancées en administration scolaire (maîtrise de type A/professionnel, maîtrise de type B/recherche et doctorat) tels qu'ils existent actuellement sont le résultat de divers réajustements dont les premiers remontent à 1979. Il est important de rappeler que, durant toute cette période, était offert à la Faculté un programme de baccalauréat en administration scolaire qui allait être fermé en 1987-1988. Cette décision de concentrer désormais les ressources sur les programmes d'études graduées découlait de la constatation d'une baisse draconienne des étudiants du programme de premier cycle. Il peut être intéressant de jeter un coup d'œil sur les tableaux suivants qui résument l'évolution des clientèles des différents programmes de formation en

administration scolaire du début des années quatre-vingt à aujourd'hui (selon les données du Bureau du registraire, colligées par D. Germain, auxiliaire de recherche pour la Direction du programme d'administration et politique scolaires).

Tableau 1 – Inscriptions au programme de maîtrise (automne, hiver et été)

	Type A			Type B			Total		
Année	TC	TP	Total	TC	TP	Total	TC	TP	Total
1979-1980	17	102	119	22	44	66	39	146	185
1980-1981	14	90	104	35	45	80	49	135	184
1981-1982	20	104	124	33	59	92	53	163	216
1982-1983	23	94	117	24	38	62	47	132	179
1983-1984	20	47	67	35	25	60	55	72	127
1984-1985	24	43	67	40	22	62	64	65	129
1985-1986	37	34	71	40	19	59	77	53	130
1986-1987	32	44	76	46	27	73	78	71	149
1987-1988	19	56	75	29	21	50	48	77	125
1988-1989	18	45	63	33	25	58	51	70	121
1989-1990	13	63	76	20	23	43	33	86	119
1990-1991	23	92	115	27	28	55	50	120	170
1991-1992	51	118	169	27	33	60	78	157	229

TC = Temps complet TP = Temps partiel

Tableau 2 – Inscriptions au programme de doctorat (automne, hiver et été)

Année	Temps complet	Temps partiel	Total
1979-1980	23	13	36
1980-1981	26	9	35
1981-1982	27	12	39
1982-1983	37	25	62
1983-1984	48	30	78
1984-1985	64	13	77
1985-1986	69	25	94
1986-1987	78	31	109
1987-1988	69	24	93
1988-1989	59	32	91
1989-1990	38	43	81
1990-1991	33	44	77
1991-1992	30	39	69

Tableau 3 – Inscriptions au programme de baccalauréat en administration scolaire (automne, hiver et été)

Année	Temps complet	Temps partiel	Total
1980-1981	16	213	229
1981-1982	34	157	191
1982-1983	6	25	31
1983-1984	12	48	60
1984-1985	12	60	72
1985-1986	9	54	63
1986-1987	9	52	61
1987-1988(*)	3	42	45
1988-1989	4	30	34
1989-1990	-	12	12
1990-1991	-	12	12
1991-1992	1	1	2

(*) À partir de cette année, la décision a été prise de fermer le programme et de ne plus accepter, conséquemment, de nouvelles inscriptions.

Tableau 4 – Inscriptions au certificat en sciences de l'éducation (automne, hiver et été)

Année	Temps complet	Temps partiel	Total
1979-1980	23	17	40
1980-1981	31	27	58
1981-1982	32	38	70
1982-1983	39	31	70
1983-1984	12	22	34
1984-1985	23	29	52
1985-1986	40	19	59
1986-1987	58	34	92
1987-1988	76	49	125
1988-1989	107	63	170
1989-1990	93	76	169
1990-1991	118	51	169
1991-1992	161	56	217

À partir des données présentées aux tableaux qui précèdent, il est loisible de dégager quelques observations à propos des clientèles des programmes de formation en administration scolaire. Au niveau de la maîtrise de type A, les étudiants à temps partiel prédominent nettement

contrairement à la maîtrise de type B et au doctorat où les étudiants sont majoritairement à plein temps. Il y a là, semble-t-il, une indication que les exigences et contraintes de la recherche, caractéristiques de ces deux derniers programmes, pèsent plus lourdement sur les étudiants en termes de continuité dans la présence que les cours qui forment plus des deux tiers du total de crédits de la maîtrise de type A. Soulignons, au passage, que le nombre total de crédits pour le doctorat est de quatre-vingt-dix, dont vingt et un crédits de cours et soixante-neuf crédits de recherche. On observe également une baisse assez nette des inscriptions de la maîtrise de type professionnel, alors que la maîtrise de type recherche demeure relativement stable et que le doctorat enregistre une hausse très significative, cent neuf en 1986-1987 contre trente-six en 1979-1980, soit trois fois plus.

La baisse enregistrée à partir de cette année peut être attribuée à la fin du projet de coopération internationale avec l'Afrique de l'Ouest qui a amené pendant plusieurs années beaucoup d'étudiants africains à faire leur doctorat chez nous.

Autre fait marquant qu'il semble important de souligner, c'est, dans les divers programmes, la hausse du nombre d'inscrits à temps plein et la baisse des inscrits à temps partiel, sauf pour le doctorat où les «temps partiel» sont également en hausse.

Cette dernière observation n'est pas sans lien avec les caractéristiques qualitatives des clientèles des programmes de formation en administration scolaire. À leur début, les programmes étaient fréquentés très majoritairement par des fonctionnaires/administrateurs en exercice et par des enseignants, ce qui explique que du début des années soixante-dix jusqu'en 1982-1983 les *temps partiel* oscillaient entre 80 % et 90 % du nombre total d'inscrits, les proportions sont maintenant inversées, ainsi que je l'ai mentionné plus haut. Mais quoi qu'il en soit, ces clientèles ont en commun cette caractéristique d'être formée d'adultes qui ont une expérience de vie souvent riche et une expérience de travail non négligeable. Et ces étudiantes et étudiants évoluent dans des milieux (de vie ou de travail) marqués par la complexité causée par des changements de plus en plus rapides et par une incertitude croissante.

Cette observation m'amène à examiner brièvement quelques-uns des défis majeurs auxquels sont confrontés les organisations scolaires et les responsables de leur gestion.

2. SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS : PROBLÈMES ET DÉFIS DES GESTIONNAIRES

La société québécoise, sans être une exception, à cet égard, dans le monde occidental, a été fortement marquée par la rapidité des transformations dont elle a été le vecteur et l'objet, avec d'importantes conséquences pour le monde scolaire. Je n'ai pas la prétention de fournir ici même une brève esquisse de ces changements. Mais pour les fins du présent propos sur la formation des administrateurs scolaires, on peut mentionner quelques-uns de ces changements qui m'apparaissent des plus importants.

Du point de vue socioéconomique, le Québec est passé en moins de trente ans d'une société fortement agricole et rurale à une société industrielle urbanisée.

Du point de vue socioreligieux, la religion catholique traditionnellement très forte a vu son poids chuter de manière draconienne, le nombre et l'influence de ses clercs diminuer avec comme conséquence un retrait très net, sinon leur disparition des institutions scolaires.

À ce passage rapide à une société urbanisée, industrialisée et laïcisée correspondent des modifications importantes dans les valeurs et l'échelle des valeurs. Prenant un raccourci, je caractériserais ces changements en disant que le sacré éternel a fait place au matériel quotidien, l'absolu au relatif.

Sur le plan socioculturel, l'évolution de la société a été analogue, le pluralisme ethnoculturel étant de plus en plus marqué en substitution à la quasi-homogénéité canadienne-française des régions et au biculturalisme (français/anglais) de la métropole montréalaise avec en parallèle l'émergence et la consolidation d'une identité québécoise.

Sur le plan sociopolitique, c'est la montée du nationalisme, au sens de la volonté d'affirmation de soi et de la recherche de l'autonomie, qui a nettement marqué le Québec avec les confrontations constitutionnelles avec le reste du Canada et les incertitudes qui en découlent.

Ces transformations, sans être cause, ont été accompagnées de changements également importants sur le plan socioscolaire. Il a été fait allusion plus haut à la grande réforme scolaire du début des années soixante et les modifications structurelles et fonctionnelles majeures qu'elle a entraînées dans le système éducatif du Québec. Pour prendre quelques exemples, le nombre et la structure des commissions scolaires ont été changés; les mécanismes de financement ont subi des modifications significatives; en termes de structure de pouvoir, de nouveaux acteurs et de nouvelles instances ont fait leur apparition au sein des établissements scolaires, etc. Ont été ou sont en cours d'être effectués des bilans de cette Réforme en vigueur depuis un peu plus de vingt-cinq ans. Sans en reprendre ici les résultats, on peut quand même souligner qu'ils n'ont pas manqué d'influer sur le contenu de la formation en administration scolaire. Mais dans la perspective du futur quels sont les problèmes et les défis majeurs du système scolaire dont il faudrait tenir compte pour une formation adaptée des gestionnaires d'établissements scolaires?

Pour nous en tenir à la période d'après la Réforme, c'est vers le début des années quatre-vingt qu'éducateurs, analystes et chercheurs ont commencé à mettre en relief et à stigmatiser certains problèmes du monde scolaire, notamment à l'ordre secondaire. Par exemple, le caractère impersonnel des rapports entre les diverses catégories d'acteurs de l'école (élèves, enseignants, administrateurs), la faiblesse de l'encadrement des élèves, l'indiscipline et, dans certains cas, le vandalisme, la violence et la drogue, tout cela a entre autres conséquences de faibles taux de réussite et un pourcentage élevé d'abandon scolaire. Ces problèmes ont été au cœur des préoccupations des responsables du système scolaire qui organisaient, en avril 1986, les États généraux de l'éducation qui devaient réunir plus de 5 000 participantes et participants venant de toutes les régions du Québec et distribués entre plus de soixante ateliers de travail. *Grosso modo*, ces assises devaient déboucher sur trois conclusions majeures rapportées par la plupart des quotidiens de l'époque (*Le Soleil*, 7 avril 1986) à savoir qu'il fallait a) rentabiliser le système scolaire sans rien casser; b) améliorer la qualité du système en renforçant la formation de base et c) maintenir le partenariat entre les différents agents du système.

Plus près de nous, à l'automne 1991, s'est déroulée, au Québec, toute une série de colloques régionaux sur le phénomène du décrochage scolaire, couronnés par un congrès national sur la même problématique à Québec, en janvier 1992, et réunissant environ 1 200 participantes et participants. Et ce sont encore les mêmes préoccupations qui ont refait surface, liées à une certaine qualité de l'éducation à trouver par une humanisation du système scolaire. C'est de manière directe et sans ambages que les participantes et les participants à ces diverses assises ont interpellé les gestionnaires des différents niveaux et organisations du système scolaire pour les inviter à prendre leurs responsabilités en regard des décisions à prendre et à mettre en œuvre dans ces nouvelles perspectives.

Même s'il n'en a pas été ainsi pour les Facultés des sciences de l'éducation, nous ne pouvons pas ne pas nous sentir concernés. Certes, s'il est vrai, comme le dit si pertinemment Trocmé-Fabre (1990, 13), qu'«apprendre est un art de vivre en harmonie avec soi-même et avec son environnement auquel et duquel l'être humain participe», les changements de société et les préoccupations du monde scolaire évoquées plus haut ajoutés aux caractéristiques des clientèles des programmes d'administration scolaire esquissées auparavant doivent être pris en considération dans l'élaboration et dans la mise en œuvre des stratégies et des programmes de formation. Mais qu'en est-il en réalité?

3. PERSPECTIVES DE LA FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

3.1 Caractéristiques des programmes

Les considérations faites ici portent sur les programmes d'études avancées car, comme il a été mentionné, le programme du baccalauréat a été fermé depuis 1988 à de nouvelles inscriptions.

La première caractéristique de ces programmes est la pertinence de leurs objectifs au regard des besoins exprimés par le milieu. Même si de manière paradoxale la détention du diplôme de maîtrise n'est pas une exigence au Québec pour être directeur ou directrice d'école, aux ordres primaire ou secondaire, ou pour occuper une fonction de direction ou de cadre dans une commission scolaire, le but fondamental de ces programmes ne reste pas moins de préparer étudiants et étudiantes à bien remplir les divers postes administratifs que leur offre le système scolaire à ces

différents niveaux et dans ses diverses organisations. Pour revenir aux termes propres du Répertoire des programmes des deuxième et troisième cycles (Université Laval, 1992-93), pour la maîtrise, «le programme a pour objectif général l'acquisition de connaissances et d'attitudes propres au développement d'une compétence professionnelle et d'habiletés de recherche en administration et politique scolaires» (p. 30). L'élaboration et les révisions successives du programme ont été marquées par la recherche d'un équilibre global entre des compétences et des habiletés à développer sur un triple plan conceptuel, technique et relationnel, considérées comme l'indispensable coffre à outils de l'administrateur scolaire, notamment au niveau de la direction des écoles. Mais ce sont les besoins spécifiques et ponctuels exprimés qui sont peut-être les éléments qui ont le plus influencé le contenu et la structure du programme de formation, en termes des cours.

À partir de multiples sondages menés auprès de diverses catégories de gestionnaires scolaires québécois (Jomphe, UQTR, 1985; Girard, Université Laval, 1987; Laurin, Université du Québec à Trois-Rivières, 1989) ont pu être identifiés des besoins et déterminées des priorités en matière de formation et de perfectionnement des administrateurs scolaires. Sans vouloir reprendre ici les longues listes qui ont été confectionnées à ces occasions, on peut souligner, pour les fins de notre propos, que, selon l'étude de Jomphe, quel que soit le niveau du système scolaire où se situent les cadres, ils sont unanimes à reconnaître que quatre besoins sur une liste de quarante-trois sont urgents. Il s'agit de ceux qui ont trait à motiver le personnel, à définir ce qui est le plus important pour l'année, à évaluer la qualité des enseignantes et des enseignants, et à superviser et évaluer les différentes approches pédagogiques.

À deux années d'intervalle, l'enquête menée par Girard et par le Comité d'exploration d'un projet de programme en administration et politique scolaires (1987) confirment ces résultats surtout pour les sept cours jugés comme très importants par plus de 90 % des répondants :

- Supervision de l'enseignement
- Gestion des ressources éducatives
- Gestion des ressources humaines
- Efficacité de l'école et de son directeur
- Évaluation institutionnelle
- Aspects humains de l'organisation
- Développement du plan de gestion pédagogique

Les besoins sont confirmés par l'étude de Laurin (1989) au moins pour les trois premiers des quatre niveaux de besoins prioritaires établis, à savoir

N° 1 *«la gestion des ressources humaines axée principalement sur la gestion de l'équipe;*

N° 2 *l'évaluation du personnel, gestion de soi et gestion de l'environnement (contexte psychosocial);*

N° 3 *supervision pédagogique, gestion de projets pédagogiques, préparation à la fonction du directeur;*

N° 4 *bien diriger et être informé de l'aspect légal.»*

Il suffit de jeter un simple coup d'œil sur le répertoire des programmes et des cours pour comprendre que les cours, dans leur énoncé comme dans leur structuration (d'introduction, de concentration, de méthode et optionnels), reflètent très bien ces préoccupations. Il en est de même du caractère plus rigoureux qu'on essaie d'appliquer au cheminement et à l'encadrement des étudiantes et des étudiants à l'intérieur des programmes, au-delà d'une application plus stricte des normes d'admission et d'un respect plus marqué des exigences pour l'obtention des crédits et des diplômes. C'est dans ce sens surtout que les programmes ont connu leurs derniers réajustements, si ce n'est que désormais on n'exige qu'un ESSAI de six crédits pour la maîtrise de type A/professionnel, les crédits de cours passant de trente-trois à trente-neuf crédits, et qu'on parle d'un mémoire plutôt que d'une thèse de maîtrise. Au niveau du doctorat, l'étudiante ou l'étudiant est dorénavant obligé de réussir un examen de qualification avant d'être autorisé à entreprendre ses travaux de thèse.

3.2 Limites et possibilités d'amélioration

Les efforts faits pour rénover les programmes de formation en administration scolaire et les tenir adaptés aux préoccupations du monde scolaire ont été très significatifs au fil des années. Mais on peut souligner certains de leurs aspects sur lesquels il est encore possible de faire des progrès et pour lesquels (progrès) on peut et on doit capitaliser beaucoup sur nos clientèles étudiantes. Ces aspects sont davantage liés aux

stratégies et processus d'enseignement/apprentissage qu'aux contenus mêmes de la formation, même si le développement de nouveaux cours ou des ajustements à des cours anciens s'avèrent nécessaires en relation avec la gestion des clientèles scolaires multiculturelles.

De façon générale, c'est le mode traditionnel d'enseignement qui prédomine dans tous les programmes. Pour les cours de premier cycle, offerts comme cours dits de service à d'autres programmes puisque le baccalauréat en administration scolaire n'existe plus, il s'agit de la formule d'enseignement dit magistral où le magister expose à l'adresse d'un auditoire généralement large (soixante-quinze étudiants et plus) et passif. Pour les cours des deuxième et troisième cycles, il s'agit d'une formule analogue, mais dans laquelle la discussion en salle de classe prend une place très importante, puisque l'auditoire auquel s'adresse le professeur est généralement réduit (dix à trente étudiants).

Or, les étudiants, notamment ceux des programmes d'études les plus avancées, sont pour un certain nombre des professionnels (administrateurs scolaires, enseignants ou autres) en exercice, dotés d'une expérience de travail et de vie qui pourrait être mise à contribution dans le cadre du processus de leur formation. Pour cela, il faudrait que d'autres formules pédagogiques, telles que les études de cas, les simulations, les jeux de rôles, l'enseignement individualisé, l'apprentissage autogéré, etc. soient davantage utilisées. Ces formules pédagogiques auraient par ailleurs l'avantage d'être plus conformes au leadership et à la responsabilisation auxquels sont conviés les gestionnaires présents et futurs de nos établissements scolaires. Au lieu de *suivre* des cours ou un programme, les étudiantes et les étudiants deviendraient des *acteurs clés* de leur formation, «le rôle de l'enseignant étant d'amorcer un processus d'investigation bilatérale plutôt que de leur transmettre ses connaissances pour ensuite les évaluer» (Knowles, 1990, 45).

Par ailleurs, il faut reconnaître que nos programmes de formation n'intègrent pas suffisamment des activités pratiques en dehors des murs du département ou de la faculté. Il est possible de concevoir une formation où les situations réelles ont une place importante à côté des sujets, la pratique est articulée à la théorie. Cela paraît particulièrement important

pour notre domaine de gestion scolaire dont l'acquisition de certaines habiletés ne peut être que facilitée par la pratique. À cet égard, ce sont les cours qui mériteraient le plus d'être enrichis de cette nouvelle approche. Et dans le même ordre d'idées, il serait tout à fait indiqué de prévoir – notamment pour le programme de maîtrise de type A/professionnel – une période de stages obligatoires dans une direction d'école ou dans un service approprié d'une commission scolaire ou du Ministère. À l'instar de l'essai, ces stages seraient dotés d'un certain nombre de crédits qui reflètent l'importance qu'on leur attribue. Je ne sous-estime pas pour autant tout le potentiel de formation pratique que représente l'activité de recherche dont on a vu la place majeure dans les programmes de maîtrise de type B et de doctorat, même si, là aussi, une diversification dans les approches peut être souhaitable.

CONCLUSION

Les suggestions d'actualisation ou d'amélioration faites ici vont dans le sens du renforcement ou de l'instauration, là où il n'existe pas, de l'équilibre entre les dimensions théorique et pratique de la formation d'une part, entre les composantes conceptuelles, techniques et relationnelles dans les contenus de la formation d'autre part, et enfin entre les professeurs et les étudiants dans une relation davantage fondée sur le partenariat que sur la hiérarchie. Il y a là, semble-t-il, une démarche qui orienterait la formation plus vers le développement de leaders responsables et capables d'adaptation. Il restera à s'interroger sur les conséquences concrètes de sa mise en œuvre, dont la moindre difficulté ne sera pas le combat contre nos secondes natures.

RÉFÉRENCES

GERMAIN, D. (1988).
Évolution de la clientèle aux études graduées. Rapport préparé pour la Direction de programme d'administration et politique scolaires.

GIRARD, H. (1987).
Rapport du comité d'exploration d'un projet de programme en administration et politique scolaires. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

JOMPHE, G. (1985).
Besoins de formation des cadres scolaires. Rapport d'enquête, Université du Québec à Trois-Rivières.

pour notre domaine de gestion scolaire dont l'acquisition de certaines habiletés ne peut être que facilitée par la pratique. À cet égard, ce sont les cours qui mériteraient le plus d'être enrichis de cette nouvelle approche. Et dans le même ordre d'idées, il serait tout à fait indiqué de prévoir – notamment pour le programme de maîtrise de type A/professionnel – une période de stages obligatoires dans une direction d'école ou dans un service approprié d'une commission scolaire ou du Ministère. À l'instar de l'essai, ces stages seraient dotés d'un certain nombre de crédits qui reflètent l'importance qu'on leur attribue. Je ne sous-estime pas pour autant tout le potentiel de formation pratique que représente l'activité de recherche dont on a vu la place majeure dans les programmes de maîtrise de type B et de doctorat, même si, là aussi, une diversification dans les approches peut être souhaitable.

CONCLUSION

Les suggestions d'actualisation ou d'amélioration faites ici vont dans le sens du renforcement ou de l'instauration, là où il n'existe pas, de l'équilibre entre les dimensions théorique et pratique de la formation d'une part, entre les composantes conceptuelles, techniques et relationnelles dans les contenus de la formation d'autre part, et enfin entre les professeurs et les étudiants dans une relation davantage fondée sur le partenariat que sur la hiérarchie. Il y a là, semble-t-il, une démarche qui orienterait la formation plus vers le développement de leaders responsables et capables d'adaptation. Il restera à s'interroger sur les conséquences concrètes de sa mise en œuvre, dont la moindre difficulté ne sera pas le combat contre nos secondes natures.

RÉFÉRENCES

GERMAIN, D. (1988).
Évolution de la clientèle aux études graduées. Rapport préparé pour la Direction de programme d'administration et politique scolaires.

GIRARD, H. (1987).
Rapport du comité d'exploration d'un projet de programme en administration et politique scolaires. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

JOMPHE, G. (1985).
Besoins de formation des cadres scolaires. Rapport d'enquête, Université du Québec à Trois-Rivières.

KNOWLES, M. (1990).
L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation. Traduction de F. Paban. Paris : Les Éditions d'Organisation.

LAURIN, P. (1989).
Perfectionnement des directions d'école. Revue de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école, *Information, 28*(4) et *29*(1).

MOISSET, J. et DEBLOIS, C. (1983).
La préparation des administrateurs scolaires dans le Québec des années 1980. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de la langue française, XII*(1).

MOISSET, J. (1985).
Pour une pédagogie universitaire basée sur la valorisation du potentiel humain. *Revue canadienne de l'éducation, 10*(2).

ROBERT, M. (1988).
Rapport du comité d'exploration pour la révision du programme de maîtrise de type A en administration scolaire. Québec : Université Laval.

TROCMÉ-FABRE, H. (1990).
Préface. *In* Knowles, M. (éd.), *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES : UN PHÉNOMÈNE LIÉ AU DÉSIR ET À LA RÉSISTANCE

JEAN-PIERRE BRUNET
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Former des adultes dont la plupart ont déjà un bagage important d'expériences et de connaissances représente une problématique d'une très grande complexité. Leur faire acquérir des connaissances et des habiletés constitue tout un défi. En effet, comment amener des adultes à intérioriser des connaissances de telle sorte qu'ils en soient transformés? Comment modifier la représentation et la signification qu'ils accordent à certains aspects de la réalité, c'est-à-dire comment faire en sorte que ces acquisitions influent sur leurs actions? La transformation des conceptions, des attitudes et des comportements d'une personne à la suite de l'acquisition de connaissances est généralement ce que l'on entend par le transfert de connaissances.

Ce processus peut être considéré de plusieurs points de vue. Quant à moi, je me limiterai à l'examiner du point de vue des résistances qu'on lui oppose, espérant ainsi mettre davantage en évidence les forces en présence, mais avant d'entreprendre cette exploration, je me dois d'en préciser les principaux postulats. En effet, j'estime que l'individu a intérêt à être le premier responsable de son développement, que le désir de l'individu est au centre de ses apprentissages, que l'imposition du désir de l'autre amène des résistances, que les savoirs théoriques et formalisés sont loin des savoirs pratiques, que les connaissances en administration sont limitées et contingentes (les explications ont un caractère relatif et partiel), que l'organisation défensive peut être individuelle ou collective, que la dynamique de la résistance procède essentiellement de réalités inconscientes.

La problématique du transfert des connaissances a été abordée de plusieurs façons. J'aimerais, dans un premier temps, situer mon ap-

proche parmi celles-là. Pour cela, je reprendrai quelques-uns des propos de Gélinas (1990), exprimés dans le cadre du Forum sur le transfert des connaissances en recherche sociale. Il propose d'examiner le transfert des connaissances selon une triple perspective : la perspective éducative, celle de l'innovation et du changement et, enfin, la perspective utilitaire.

La perspective éducative compte trois temps, soit avant, pendant et après la formation. Ce terme peut signifier aussi bien une formation universitaire créditée qu'une session de perfectionnement à l'intérieur d'une organisation. La situation de formation suppose un formateur, un contenu et des personnes à former. À chacun des trois temps, correspondent des éléments déterminants.

Avant même qu'ait lieu la formation, se ferait sentir l'influence de facteurs tels la motivation personnelle, le rôle du supérieur immédiat, l'analyse des besoins de formation, l'élaboration du contenu de la formation, le contrat d'apprentissage.

Pendant la formation, l'apprentissage serait influencé par la maîtrise du contenu enseigné, par la similitude entre la formation et le milieu de travail et par les stratégies de postformation.

Après la formation, les facteurs importants seraient le rôle du supérieur immédiat, les conditions de travail, la rencontre de suivi, le renforcement des nouveaux apprentissages, les activités de maintien des comportements et les autres actions, comme les lectures, les formations complémentaires, l'analyse continue des besoins de formation et d'évaluation formative continue, l'acceptation, par les autres employés, des apprentissages réalisés par les participants à la formation.

La seconde perspective, celle de l'innovation et du changement met l'accent sur les processus d'appropriation de l'innovation par les utilisateurs. Gélinas (1990) identifie deux approches au changement : le changement planifié et le changement émergent.

Le changement planifié viserait essentiellement à amener des acteurs à modifier leurs comportements. Le processus pour y parvenir

varierait selon la conception et selon la vision que les promoteurs se font du changement. Gélinas, se référant à Havelock et Havelock (1973), identifie quatre conceptions du processus de changement : la résolution d'un problème, la recherche-développement-diffusion, l'interaction sociale et la liaison. Les formateurs proposent une démarche d'apprentissage directement inspirée de leur vision du changement.

Le concept de changement émergent qui est une vision quelque peu différente met l'accent sur l'apprentissage de processus qui favorisent le changement plutôt que sur la nouveauté comme telle.

La perspective utilitaire pose le problème du processus qui va de la production des connaissances, généralement par des chercheurs, à leur utilisation par les intervenants sur le terrain. Gélinas rappelle les travaux de Yin et Gwaltney (1981) qui mettent en évidence que la production des connaissances devrait être fonction des personnes plutôt qu'uniquement fonction des produits scientifiques. Ils ajoutent que le processus d'utilisation des résultats de la recherche par les intervenants devrait s'amorcer dès le début et non pas uniquement à la fin lors de leur diffusion à l'intérieur de réseaux scientifiques qui leur sont souvent peu accessibles.

Selon Gélinas, il y a deux grands modèles d'explication du processus de transfert des connaissances. Dans le premier, le transfert est vu comme un processus linéaire où il y aurait production-diffusion-acquisition de connaissances. Dans le second, il est compris comme un processus interactif entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire entre le chercheur et le praticien ou entre le savoir théorique et le savoir pratique. Cette seconde vision se rapprocherait du concept de changement émergent développé par Gélinas.

Chacune de ces perspectives et modèles représente une piste de réflexion intéressante. Par contre, aucune n'aborde directement la question des refus et des résistances présents dans tout processus d'apprentissage et de transfert de connaissances.

Souvent, les formateurs ou les responsables de programmes de formation ou de perfectionnement s'interrogent sur ce qui pourrait expli-

quer pourquoi tel cours universitaire ou telle session de perfectionnement ne donnent pas les résultats attendus ou tout simplement pourquoi ceux-ci ne sont pas appréciés par les participants comme on l'espérait. Ces formateurs se confortent la plupart du temps en se disant que, de toute façon, le contenu était approprié, la formule du cours adéquate, le besoin réel et présent chez les participants.

Ceci nous amène à remettre en question certains des *a priori* qui sont très souvent partagés par les responsables-enseignants-formateurs. L'examen des *a priori* permettra de mettre en évidence les trois dimensions qui semblent les plus importantes dans le processus d'acquisition et de transfert des connaissances. Nous verrons successivement les notions de désir chez le participant, de proposition d'apprentissage par les formateurs et de résistances qui peuvent en découler.

1. LE DÉSIR

Les formateurs postulent[1] souvent que les «apprenants-clients», ou ceux qu'on identifie comme tels, désirent apprendre[2] ce qu'on leur propose. Cet *a priori* comporte deux énoncés. D'abord, le formateur suppose l'existence du désir et, ensuite, il estime qu'il y a conformité entre celui-ci et la proposition d'apprentissage qu'il adresse à l'apprenant. Plus simplement, le promoteur prend pour acquis que les participants désirent changer à la fois dans le sens et de la façon qui leur sont proposés.

Nous allons examiner de plus près ce processus d'appropriation souhaité par les formateurs. Plus particulièrement, nous en explorerons la dimension du désir (ou son absence) que nous allons considérer de trois points de vue différents, c'est-à-dire les désirs «en soi», «pour

1 Nous nous limiterons au seul désir des apprenants tout en croyant que le désir des formateurs est une réalité complexe en elle-même et que l'étude de la dynamique interactive entre les deux désirs serait susceptible de nous apporter des éclairages intéressants. Par exemple, est-ce que le formateur désire «faire naître» les participants ou les «garder en son sein». Pour plus d'informations, voir Kaës *et al.* (1973, 1976) et Anzieu (1975).

2 Apprendre est entendu ici au sens de recevoir, d'accueillir, de prendre avec soi et en soi. Donc, apprendre sous-entend le désir d'être changé.

soi» et «par soi». Une première analyse rapide soulève, pour chacun de ces niveaux ou de ces types de désir, certaines questions qui nous semblent fondamentales.

Le désir «en soi»

Y a-t-il reconnaissance et acceptation par l'apprenant potentiel de l'existence de son propre désir? Reconnaît-il et accepte-t-il son besoin? A-t-il le sentiment qu'il s'agit de sa propre motivation?

Le désir «pour soi»

L'apprenant reconnaît-il et accepte-t-il que la proposition d'apprentissage, qui est à toute fin pratique une proposition de changement, soit une réponse à ses propres besoins et non à celui des autres?

Est-il convaincu que l'on ne cherche pas à lui imposer le désir d'un autre, étranger au sien?

Le désir«par soi»

L'apprenant estime-t-il que le processus d'appropriation de s nouvelles connaissances ou habiletés qui lui est proposé est un processus qui lui convient[3]?

A-t-il la conviction que les modalités proposées, au sens d'une démarche d'apprentissage, le sont essentiellement pour le servir lui et non pas pour répondre d'abord aux contraintes institutionnelles ou organisationnelles?

En réalité, plus l'individu aura l'impression que la proposition d'apprentissage qu'on lui adresse répond davantage aux trois désirs de l'autre, cet autre qui peut être une direction, une organisation, un programme, etc., moins il acceptera d'y répondre positivement. Donc, plus il y opposera de résistance.

3 On pourrait soulever ici toute la problématique des styles individuels d'apprentissage.

Avant d'exposer la problématique du refus et de la résistance, il nous paraît nécessaire de regarder de plus près différents aspects de la proposition d'apprentissage et de changement, et des savoirs qui y sont associés.

2. LA PROPOSITION ET LES SAVOIRS

Que peut représenter et signifier pour les étudiants, ou pour tout autre type de participants, une proposition d'acquisition de nouvelles connaissances ou habiletés? Quelle interprétation en font-ils? Quel sens peuvent-ils lui donner? Ces individus peuvent, par exemple, comprendre que c'est parce qu'on les juge inadéquats, inaptes, incomplets, imparfaits qu'on désire les changer. Ils peuvent estimer que leur compréhension de la réalité, par exemple leur compréhension de ce qu'est une école, des enseignants, un programme d'études, des relations humaines, etc., devrait être changée, améliorée ou mise à jour, probablement parce qu'on la juge inappropriée ou pas suffisamment efficace. La reconnaissance du bien-fondé de cette évaluation suppose, chez l'apprenant, des forces personnelles qui font en sorte qu'il ne soit pas détruit par elle. S'il a la conviction que cette évaluation est à «son service» et non réalisée pour établir le pouvoir de quelqu'un d'autre, il pourra accepter de reconsidérer l'image qu'il a de lui-même et peut-être tenter de la modifier.

L'ouverture que le formateur doit créer chez l'apprenant demande qu'il fasse preuve de beaucoup de transparence et de tact. Cette démarche de la part du formateur s'inscrit sur une toile de fond institutionnelle qui n'est pas sans l'influencer de façon importante.

L'institution se comporte souvent comme si son savoir, qui est en fait celui qu'elle propose, était la vérité ou encore la meilleure vérité. Dans une telle dynamique, il est juste de dire que la vérité choque. On pourrait même dire qu'elle agresse.

Cette interprétation[4] de la proposition institutionnelle est très fréquente chez nos étudiants. En plus de ne pas être souvent une réponse

4 Il n'est pas étonnant que les étudiants en arrivent à de telles interprétations, compte tenu des attitudes des détenteurs du savoir à leur égard.

satisfaisante à leurs besoins, la proposition de changement est parfois vécue comme une menace contre laquelle il faut se protéger.

Qui dit protection, dit défense. À ce stade-ci, il convient d'ouvrir une parenthèse pour indiquer que l'actualisation et la mise en place des mécanismes de défense, qu'on appelle aussi les résistances, peuvent être individuelles ou collectives[5].

Il m'est souvent apparu que, dans nos universités, on cherchait à enseigner l'administration scolaire comme s'il s'agissait d'une discipline savante au contenu formalisé. Berry (1986, 219) souligne que cette vision de l'administration présente «de grandes commodités du point de vue de l'organisation des enseignements». Il parle «des commodités organisationnelles qui se traduisent par certaines méthodes didactiques». Il existe une efficience certaine, pour une université ou pour toute institution qui se donne comme mission de transmettre des savoirs, de proposer des contenus et une didactique formalisés. La normalisation des contenus à enseigner, tant du point de vue des connaissances que des habiletés, repose sur le postulat qu'ils sont invariables et universels, donc reproductibles et généralisables. Toute remise en question, même partielle, de cette affirmation pourrait engendrer une révision en profondeur des contenus, des programmes de formation et de perfectionnement ainsi que des approches didactiques.

Berry propose l'abandon de l'approche normative dogmatique au profit d'une approche maïeutique[6]. Cette façon de voir mériterait d'être développée et expérimentée.

Remettre en question les contenus des programmes équivaut à remettre en question le profil idéalisé, standardisé et normalisé du bon administrateur scolaire. Même si plusieurs professeurs d'administration scolaire reconnaissent que, dans ce domaine, la connaissance est davantage contingente qu'universelle, il n'en reste pas moins que leur institution se comporte comme si elle était généralisable.

5 Cette question est largement traitée par Anzieu (1968, 1975), Bion (1965), Kaës (1976), Kets de Vries et Miller (1985), Klein (1970) et Shapiro (1965).

6 Pour plus de détails sur cette approche, voir Brunet et Doré (1991).

Ainsi, lorsque les étudiants remettent en question la pertinence de certains cours ou de certains de leurs contenus, ils expriment une forme de résistance qu'on pourrait, à première vue, associer exclusivement aux contenus proposés. Ce n'est que rarement le cas, et c'est habituellement plus complexe comme phénomène. Aborder les résistances de cette façon, ce serait croire, à tort, qu'il s'agit là d'un processus rationnel qui obéit à des lois mécaniques simples.

3. LES RÉSISTANCES

Les résistances sont indissociables de tout équilibre que chaque individu cherche à maintenir à l'intérieur de lui-même et entre lui et le monde extérieur. Dans le contexte d'une situation d'apprentissage que sont les transferts de connaissances, c'est d'abord du point de vue de l'équilibre entre la personne et le monde extérieur qu'il s'agit.

L'acquisition et le transfert des connaissances correspondent au processus de développement des individus. En effet, pour maintenir son sentiment d'adéquacité, chaque personne doit se transformer, s'adapter.

De Waele, Morval et Sheitoyan (1986) estiment que le développement de l'individu dans une organisation s'inscrit dans une dynamique de synergie entre quatre processus : l'appropriation, les relations, les décisions et l'action. Ces divers processus peuvent être associés au transfert des connaissances tel que nous l'entendons. La frustration du désir individuel ou le sentiment de menace peuvent générer des résistances dans l'un ou l'autre ou plusieurs de ces processus. Ces auteurs parlent de blocage, nous parlerons de défenses. Derrière ces quatre processus et les dynamisant, on retrouve la frustration ou la spoliation du désir (en soi, pour soi et par soi) ou le sentiment que la proposition d'apprentissage est une menace à l'équilibre ou à l'intégrité.

Ces quatre processus permettent de grouper et de mieux nommer des comportements qui sont activés chaque fois qu'une personne se met potentiellement en état de changement. Pour mieux comprendre ces blocages, regardons la mécanique du déclenchement des résistances.

Chaque fois qu'un individu a l'impression d'être menacé parce que l'on cherche à lui imposer de nouvelles connaissances ou de nou-

velles habiletés, il est susceptible de voir s'activer en lui une angoisse profonde. D'un point de vue psychanalytique, Jaques (1985) identifie deux grandes angoisses que sont susceptibles de vivre les acteurs d'une organisation : la dépression et la persécution. On peut retrouver, à des degrés divers, ces même angoisses chez nos étudiants en administration scolaire.

L'angoisse[7] se traduit par des conduites et des comportements. L'angoisse peut être déclenchée par des événements dont la portée peut être réelle ou symbolique.

L'angoisse de dépression peut se caractériser chez nos étudiants par un manque d'initiative (par exemple, des étudiants ou un groupe qu'il faut tirer et qui se fait le plus lourd possible), par des productions minimales, par du désintérêt, par du retrait, par de la non-participation.

L'angoisse de persécution, que Jaques considère plus profonde et plus grave, peut se traduire par de l'opposition et de la confrontation avec le professeur qui peuvent, à leur tour, se traduire par un refus des contenus ou des travaux proposés, des discussions sans fin sur l'évaluation, etc., par de l'agressivité, par du dénigrement, par exemple, en mettant en doute les compétences du professeur ou la pertinence des contenus, etc.

Bion (1965) propose trois dynamiques que peuvent adopter les groupes lorsqu'ils se sentent menacés. Il y aurait d'abord la dépendance, c'est-à-dire le groupe dépendant qui attend «tout» du formateur. Il s'agit de ce type de groupes d'étudiants qui se caractérise par son absence d'autonomie et son besoin d'être constamment nourri.

La deuxième dynamique est celle du groupe qui cultive l'utopie. Il s'agit du groupe qui favorise la fuite en avant. Ce sont ces groupes d'étudiants qui refusent les notions proposées en tentant de les remplacer par d'autres qu'ils proposent. Ce processus de remplacement peut être sans fin, d'où la fuite en avant.

---

7 On peut définir l'angoisse comme un malaise psychique et physique, né du sentiment de l'imminence d'un danger, caractérisé par une crainte diffuse pouvant aller de l'inquiétude à la panique... (Petit Robert).

La troisième dynamique est celle du groupe qui pratique l'attaque et la fuite. Dans ces cas-là, le groupe d'étudiants aura tendance à se choisir un leader qui activera le mieux le rejet violent de la proposition d'apprentissage ou qui proposera les meilleurs moyens pour l'éviter.

Il existe par ailleurs des situations qui, en apparence, semblent se dérouler comme si l'acceptation de la proposition d'apprentissage ne soulevait aucune difficulté. La situation qui se caractérise par l'absence de résistances ouvertes ne signifie pas qu'il y a nécessairement une acceptation des apprentissages proposés.

En fait, lorsque les étudiants acceptent la proposition d'apprentissage formulée dans un cours ou dans un programme, à quoi acquiescent-ils? Ils disent oui uniquement à la représentation et à la signification qu'ils se font de cette proposition. Si la réalité vécue s'avère différente de ce qu'ils ont anticipé, il est probable que l'ouverture à l'apprentissage initialement consentie se transforme en fermeture.

En résumé, les individus, tout comme les groupes, se défendent lorsqu'ils se sentent menacés. Ils peuvent alors devenir apathiques ou agressifs. Leurs comportements sont indissociables de ceux de l'organisation et des formateurs. Les acceptations, les refus ou les résistances à l'égard des apprentissages, donc du changement, ne se comprennent vraiment que dans l'analyse du jeu des désirs et des angoisses des uns et des autres.

RÉFÉRENCES

ANZIEU, D. (1975).
Le groupe et l'inconscient. Paris : Bordas.

ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1968).
La dynamique des groupes restreints. Paris : PUF.

BERRY, M. (1986).
Logique de la connaissance et logique de l'action. *In* Audet, M. et Malouin, J.-L. (éd.), *La production des connaissances scientifiques de l'administration* (p. 181-231). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

BION, W.R. (1965).
Recherches sur les petits groupes. Paris : PUF.

BRUNET, J.-P. et DORÉ, R. (1991).
L'expertise en situation de crise organisationnelle : un travail de maïeutique auprès des acteurs. *In* Bordeleau, L.-G., Brabant, M., Cazabon, B., Desjardins, F. et Leblanc, R. (éd.), *Libérer la recherche en éducation – Actes du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 241-246). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

DE WAELE, M. MORVAL, J. et SHEITOYAN, R. (1986).
Survivre ou s'épanouir dans les organisations La gestion de soi. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

GÉLINAS, A. (1990)
Les fondements du transfert des connaissances. *In Actes du Forum du Conseil québécois de la recherche sociale* (p. 17-38). Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.

HAVELOCK, R.G. et HAVELOCK, M.C. (1973).
Training for Change Agents. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research. Michigan : University of Michigan.

JAQUES, E. (1985).
Structures d'organisation et créativité individuelle. *In* Chanlat, A. et Dufour, M. (éd.), *La rupture entre l'entreprise et les homme* (p. 155-164). Montréal : Québec/Amérique.

KAËS, R., ANZIEU, D., THOMAS, L.V., LE GUERINEL, N. et FILLOUX, J. (1976).
L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe. Paris : Bordas.

KAËS, R., ANZIEU, D., BÉZARANO, A., GORI, R. et SCAGLIA, H. (1973).
Fantasme et formation. Paris : Dunod.

KAËS, R. *et al.* (1976).
Désir de former et formation du savoir. Paris : Dunod.

KETS DE VRIES, M.F.R. et MILLER, D. (1985).
L'entreprise névrosée. Paris : McGraw-Hill.

KLEIN, J. (1970).
La vie intérieur des groupes. Paris : ESF.

SHAPIRO, D. (1965).
Neurotic Styles. New York : Basic Books.

YIN, R.K. et GWALTNEY, M.K. (1981).
Knowledge Utilization as a Networking Process. *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 2(4), 555-580.

LES NOUVELLES PRATIQUES DE GESTION EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

LUC BRUNET
Université de Montréal

INTRODUCTION

En tant que professeur et chercheur en administration scolaire, il nous faut être à l'affût des nouvelles tendances de gestion qui apparaissent dans le monde de l'administration en général et qui sont susceptibles d'améliorer l'efficacité des établissements d'éducation. Le domaine de l'administration scolaire est habituellement en retard sur celui du privé quant à l'émergence de nouvelles pratiques ou de nouveaux styles de gestion. Il ne semble pas, à l'heure actuelle, y avoir de définitions claires et exactes de ce qu'on entend par «nouveaux styles de gestion»; il semble tout simplement que toute forme de *management* différente de l'approche taylorienne ou classique puisse être classée comme nouvelle. Rondeau et Lemelin (1990) identifient très bien les différentes stratégies d'intervention en gestion des ressources humaines. Le tableau 1 rappelle les principales stratégies susceptibles d'être appliquées au domaine de l'éducation ainsi que l'hypothèse qui sous-tend chacune d'elles. Il s'agit des stratégies qui visent le réaménagement du travail, l'accroissement de la participation des enseignants à la gestion, l'appartenance et l'identification de l'enseignant à l'école.

1. STRATÉGIES RELATIVES AU RÉAMÉNAGEMENT DU TRAVAIL

La tâche des enseignants peut faire difficilement l'objet d'un processus d'enrichissement de tâches. Certes, il est toujours possible d'enrichir la tâche, mais comme les enseignants sont des professionnels qui œuvrent dans une bureaucratie professionnelle où ils sont particulièrement autonomes, les efforts à ce niveau risquent d'être difficiles à intégrer.

Tableau 1 – Principales stratégies applicables à l'éducation (adapté de Rondeau et Lamelin, 1990)

a) Stratégies relatives au réaménagement du travail

Hypothèse sous-jacente	Exemples de programme
Il importe que les enseignants soient en mesure d'accomplir un travail significatif et utile.	- Enrichissement des tâches - *Job design* (échelles de carrière)

b) Stratégies relatives à l'accroissement de la participation des enseignants à la gestion

Hypothèse sous-jacente	Exemples de programme
L'implication des enseignants dans leur travail sera d'autant plus grande qu'ils seront en mesure d'influencer les décisions qui les concernent.	- Cercle de qualité - Gestion participative par objectif - Qualité totale - Supervision pédagogique

c) Stratégies relatives à l'appartenance et à l'identification des enseignants à l'école

Hypothèse sous-jacente	Exemples de programmes
L'enseignant s'identifie à l'école dans la mesure où il sent qu'elle a à cœur son intérêt et son bien-être ou qu'il partage les valeurs qu'elle véhicule.	- *Survey feedback* - Projet éducatif

Par contre, des efforts peuvent être faits du côté du *job design*. En effet, l'éducation est l'un de rares emplois où un professionnel peut exécuter exactement les mêmes tâches pendant trente ans, sans aucun plan de carrière. La notion de plans de carrière pour les enseignants consiste en une hiérarchisation des fonctions d'enseignement auxquelles correspondent des degrés différents de responsabilités qui tiennent compte

des degrés différents de compétence des enseignants. La première législation qui a porté sur l'instauration d'un plan de carrière pour les enseignants a été instaurée en 1984 dans l'État du Tennessee et, depuis, plus de trente États ont déjà adopté une telle législation dans le but d'instaurer un plan de carrière (Barnabé, 1992).

Barnabé (1992) donne un exemple de type de plan de carrière composé de quatre échelons. Le premier échelon concerne l'enseignant en probation : cet enseignant doit cumuler trois années d'expérience avant de pouvoir obtenir un contrat permanent et il n'a aucune responsabilité particulière. Le deuxième échelon concerne l'enseignant régulier : cet enseignant qui a obtenu une évaluation de rendement positive obtient ici la permanence; ses responsabilités sont donc vouées à l'enseignement et à l'avancement de l'excellence de l'enseignement (3 ans). Le troisième échelon concerne l'enseignant de carrière : est promu à ce poste l'enseignant dont l'évaluation de rendement est supérieure. Ses fonctions changent et peuvent inclure les activités suivantes : être le porte parole de plusieurs classes ou le chef d'un département, participer au développement des programmes d'études, participer à la planification du perfectionnement des enseignants, participer à la rédaction du matériel didactique et aux cours d'été, aider à l'observation des enseignants réguliers (3 ans). Au quatrième échelon se situe l'enseignant maître : est promu à ce poste l'enseignant qui a obtenu une évaluation supérieure et qui a démontré des qualités de leader. À l'intérieur de ce poste, ses responsabilités deviennent les suivantes : aider les nouveaux enseignants, servir de guide particulier à un enseignant, participer à la recherche en éducation et au développement des programmes d'études, participer au développement des politiques scolaires et aux activités de développement professionnel des enseignants, représenter la commission scolaire dans des comités, des organisations professionnelles, des congrès et des activités communautaires, prendre part au développement et à l'application de matériel technologique et informatique, partager la responsabilité vis-à-vis de l'évaluation du rendement des enseignants.

Il va de soi que l'application d'un tel plan de carrière à l'intérieur du système scolaire québécois nécessiterait des modifications de structures et de mentalités en profondeur. Il faudrait en effet changer la

structure des tâches de façon à y inclure des responsabilités nouvelles, les conventions collectives devraient aussi être changées en profondeur en fonction d'y inclure une progression hiérarchique de poste. Un des éléments les plus difficiles est celui de modifier les mentalités et les attitudes au regard de l'évaluation de rendement. Puisque la promotion d'un poste à l'autre est basée sur le rendement des enseignants, ces derniers doivent être réceptifs à un système d'évaluation de rendement dans lequel les objectifs et les critères d'évaluation doivent être clairs et précis et le processus perçu comme juste et prévisible. De la même façon, les augmentations salariales et les boni doivent être significatifs et en rapport avec le rendement observé. Ce processus nécessite de la part des directions d'école des habiletés en évaluation de rendement et la possibilité d'utiliser un instrument de notation. Dans le même ordre d'idées, Lawler (1986) mentionne certains problèmes organisationnels associés à une restructuration de tâches; il s'agit de l'augmentation des salaires, de la résistance au changement de la part des cadres intermédiaires et du fait que certaines personnes peuvent résister aux modifications de tâches parce qu'elles aiment bien la routine.

2. STRATÉGIES RELATIVES À L'ACCROISSEMENT DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS À LA GESTION

À la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, il y a eu la vogue de la direction participative par objectifs basée sur le postulat que l'implication des enseignants dans leur travail sera d'autant plus grande qu'ils seront en mesure d'influencer les décisions qui les concernent. Présentement, à ma connaissance, peu d'écoles utilisent ce mode de gestion non pas parce que ce n'est pas valable, mais plutôt parce qu'il doit y avoir une infrastructure destinée à évaluer et à renforcer les objectifs établis par les enseignants en coopération avec leurs directions d'école. Or, il s'avère que, dans la plupart des cas, les gestionnaires scolaires n'ont ni le temps, ni les ressources pour utiliser efficacement ce mode de gestion. De la même façon, il faut que le climat de l'école soit suffisamment réceptif, que le rendement soit évalué et que des renforcements soient congruents avec l'atteinte des résultats si on recherche une réussite optimale de ce mode de gestion.

Depuis quelques années, on a aussi vu apparaître la pratique de la supervision pédagogique dans les écoles. La supervision pédagogique peut se définir comme un processus qui vise à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. À retenir que, même si la supervision a comme objectif l'enseignement et l'apprentissage, son champ d'intervention touche surtout les activités et les contributions qui auront un impact direct sur ceux qui ont charge de l'enseignement en tout premier lieu, c'est-à-dire sur les enseignants et les enseignantes et sur leur enseignement. Superviser, c'est mettre en marche et gérer un ensemble d'activités qui contribuent à la recherche d'une plus grande qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à partir d'intervention, de contrôle et d'évaluation et qui conduisent à l'aide professionnelle appropriée (Jomphe et Royer, 1987).

La pratique de la supervision pédagogique n'est pas en soi un nouveau mode de gestion, c'est tout simplement une revalorisation de la fonction contrôle des directions d'école.

Même si on essaie de mettre en exergue que la supervision pédagogique porte avant tout sur la relation d'aide, avant d'aider quelqu'un, il faut d'abord faire le point sur la situation actuelle, donc l'évaluer. Ainsi, autant les gestionnaires que les enseignants et les enseignantes sont réticents à utiliser la supervision pédagogique. Pour les uns, ce sera à cause des nombreuses résistances qu'ils peuvent entrevoir de la part des supervisés, tandis que les autres craignent surtout l'utilisation qu'on peut en faire. Les premiers pensent que le contrôle peut détruire les bonnes relations avec le personnel, tandis que les derniers s'imaginent que leur compétence est mise en doute.

Le contrôle a besoin de se faire une réputation et ce n'est qu'à partir de règles du jeu bien précises et mutuellement acceptées qu'il sera perçu comme moyen essentiel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Il est bien certain cependant que, si on en fait un combat idéologique, on doit exclure toute possibilité de réconciliation des différents points de vue. Pour qu'un programme de supervision pédagogique puisse fonctionner efficacement, il faut tout d'abord un bon climat de travail dans les écoles; il faut aussi que les directions soient formées à l'éva-

luation et au contrôle, qu'elles disposent d'outils d'évaluation objectifs qui éliminent les facteurs de personnalité et qui permettent de colliger des incidents critiques observables, vérifiables et quantifiables dans le comportement des enseignants et des enseignantes. Il faut aussi que les directions d'école disposent d'une bonne marge de manœuvre et du pouvoir nécessaire pour intervenir dans les cas problèmes; finalement, la commission scolaire doit être en mesure d'offrir du perfectionnement et du recyclage pour les enseignants et les enseignantes qui en auraient besoin. Si ces facteurs ne sont pas présents, cela peut expliquer le peu de succès de la politique de supervision pédagogique.

L'expérience de gestion par cercle de qualité a aussi été tentée dans certaines écoles, mais avec peu de succès. La gestion par les cercles de qualité consiste, pour un petit groupe d'une dizaine de personnes impliquées dans l'exécution d'un ensemble de tâches, à se réunir sur une base volontaire environ une heure par semaine pour tenter de trouver des solutions à différents problèmes qui surgissent dans leur travail. Cependant, à cause de toute l'infrastructure financière et administrative que cette approche implique, la gestion par les cercles de qualité a connu peu de succès dans les écoles. De toutes façons, dans la plupart des organisations, les cercles de qualité ont une durée de vie relativement faible, soit cinq ou six ans, au maximum. En effet, selon Fabi (1992) les cercles de qualité ne sauraient être considérés comme une panacée pour tous les problèmes et dans tous les contextes organisationnels. À la suite de certains auteurs (Lawler et Mohrman, 1985), on peut envisager que le véritable objectif des cercles de qualité ne consiste qu'à implanter une culture participative dans l'organisation, finalité ultime qui impliquerait éventuellement leur disparition ou leur modification.

Présentement, la tendance à la mode dans certaines commissions scolaires est de parler de la gestion par la qualité totale. Ce type de gestion issu de l'approche du contrôle de la qualité a surtout été développé au Japon au début des années quatre-vingt. Ce mode de gestion constitue surtout une école de pensée caractérisée comme un ensemble de principes et de méthode organisé en stratégie globale et qui vise à mobiliser toutes les ressources de l'institution pour obtenir une meilleure satisfaction du bénéficiaire au moindre coût. Ainsi, toutes les énergies de l'institution

sont investies dans l'amélioration des systèmes et des procédures et dans les activités de résolution de problèmes pour comprendre ce que veut le bénéficiaire et pour s'assurer que l'institution le lui livre. L'élément principal de cette approche est basé sur la création d'un projet d'institution destiné à orienter les comportements des membres. À l'heure actuelle, cette approche est trop nouvelle pour en faire une évaluation.

3. STRATÉGIES RELATIVES À L'APPARTENANCE ET À L'IDENTIFICATION DES ENSEIGNANTS À L'ÉCOLE

Les sondages d'opinions ou d'attitudes dans les écoles peuvent être un outil de gestion intéressant et efficace pour la direction. Cela facilite la communication et cela permet de connaître ce que pensent les enseignants de l'école. Les entreprises privées, IBM et Sears, en particulier, utilisent fréquemment cette pratique auprès de leurs employés (Lawler, 1986).

Les effets positifs d'un tel mode de gestion sont les suivants : d'abord, il peut y avoir des suggestions relatives à l'amélioration des approches pédagogiques; ensuite, l'efficacité de l'école peut être améliorée; de plus, il peut y avoir une réduction du nombre de griefs; enfin, la prise de décision peut être plus efficace comme résultat d'une meilleure communication.

Les conséquences négatives concernent, par ailleurs, les coûts de perfectionnement : ces coûts peuvent être à la hausse si les sondages démontrent que les enseignants en veulent davantage. En outre, le besoin d'un changement organisationnel, chez les enseignants, augmentera au fur et à mesure des sondages; si rien ne suit ces derniers, les enseignants risquent de se désintéresser de ce processus. Il faut noter également que ce mode de gestion requiert du temps chez les enseignants et comme ces derniers sont souvent sollicités pour remplir toutes sortes de sondages ou de questionnaires, ils peuvent finalement trouver ce processus très lourd.

Finalement le projet éducatif peut aussi être considéré comme un processus qui vise l'appartenance et l'identification des enseignants à l'école. Le projet éducatif par les valeurs qu'il sous-tend peut influ-

encer la culture organisationnelle de l'école, surtout si ces valeurs impliquent un sens de participation. Cependant, pour qu'un projet éducatif serve à mobiliser le personnel, il doit être partagé par ces derniers et rédigé de façon opérationnelle. Selon Godin (1987), réaliser un projet éducatif, c'est en quelque sorte faire une démarche de développement organisationnel ou de changement organisationnel planifié.

CONCLUSION

Si on porte un regard critique sur les nouveaux modes de gestion, je crois qu'il faut être prudent et ne pas succomber aux modes, les nouvelles pratiques de gestion ne sont pas des panacées et ne peuvent rendre efficace une institution aux prises avec des problèmes structurels. Il faut aussi faire attention au caractère culturel de certaines pratiques de gestion. Plusieurs indices semblent montrer qu'il peut s'avérer difficile de reproduire ici des pratiques de gestion qui soient propres à une autre culture, supposément parce qu'elles y ont eu du succès (par exemple, les cercles de qualité peuvent fonctionner dans une culture ou l'individu est traditionnellement lié à l'institution, comme au Japon). Le support continue de la haute direction semble aussi être un des facteurs critiques dans le succès de pratiques de gestion participative.

De nouvelles pratiques de gestion relatives à l'appartenance et à l'identification des enseignants et des enseignantes à leur école pourraient s'avérer intéressantes quand on connaît le courant de dévalorisation de la profession enseignante qui a cours dans notre société. L'enseignant ou l'enseignante s'identifie à l'école dans la mesure où cette personne sent que l'école a à cœur son intérêt et son bien-être ou qu'elle partage ses valeurs. Il va sans dire qu'une telle valorisation est étroitement associée à un projet de société globale.

RÉFÉRENCES

BARNABÉ, C. (1992).
Un plan de carrière pour les enseignants : l'expérience américaine. *Revue des sciences de l'éducation, 18*(1), 17-29.

FABI, B. (1991).
Les cercles de qualité : leçons de l'expérience internationale. *Gestion, 16*(1), 50-59.

GODIN, A. (1987).
Le projet éducatif : une démarche de changement organisation. *In* Barnabé, C. et Girard, H. (éd.), *Administration scolaire : théorie et pratique* (p. 203-212). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

JOMPHE, G. et ROYER, G. (1987).
La supervision scolaire : processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle. *In* C. Barnabé et H. Girard (éd.). *Administration scolaire : théorie et pratique* (p. 283-305). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

LAWLER, E.E. (1986).
High involvement management. San Francisco : Jossey-Bass.

LAWLER, E.E. et MOHRMAN, S.A. (1985).
Quality circles after the fad. *Harvard Business Review*, *63*(1), 65-71.

RONDEAU, A. et LEMELIN, M. (1990).
Les nouvelles stratégies de gestion des ressources humaines. *In* Blouin, R. (éd.), *Vingt-cinq ans de pratique en relations industrielles au Québec*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais Inc.

THÉORIES ET PRATIQUES EN ADMINISTRATION SCOLAIRE : ENTRE LE CŒUR ET LA RAISON

LISE CORRIVEAU
Université du Québec à Chicoutimi

In many respects the study of theory is the practicing school executive's best friend and the study of practice is the theoretician's best friend (Sergiovanni et Carver, 1980, 10).

INTRODUCTION

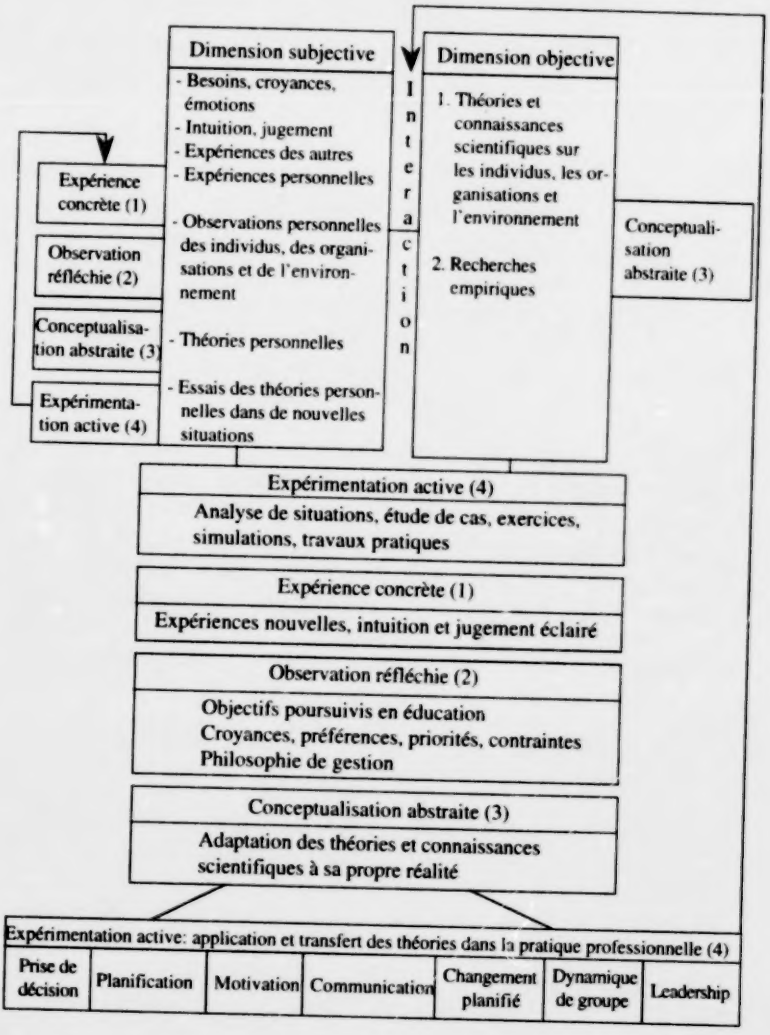
Cette contribution présente une stratégie de formation en administration scolaire qui permet une interaction entre les savoirs théoriques et pratiques et qui, en ce sens, accorde une place de choix aux modèles, aux contenus théoriques et à la pratique professionnelle.

Cette stratégie est issue de mon expérience en enseignement universitaire auprès d'étudiantes et d'étudiants adultes en administration scolaire, des méthodes pédagogiques que j'utilise et de trois approches ou modèles théoriques qui viennent éclairer et soutenir mes convictions personnelles, à savoir le modèle de l'efficacité administrative de Sergiovanni et Carver (1980), le processus d'apprentissage de Kolb (1984, *in* Osterman, 1990) et l'approche plus récente de la «pratique réfléchie» (reflective practice) de Schön (1983, *in* Osterman, 1990; Reitzug, 1989; Sergiovanni, 1987; Weaver Hart, 1990).

1. MODÈLE INTÉGRÉ DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

La figure 1, «Modèle intégré de formation et de perfectionnement en administration scolaire», propose une synthèse des différents éléments inspirés de ces trois modèles et qui prennent place lors de la formation que je dispense aux étudiantes et aux étudiants en administration scolaire. Voyons de plus près, à l'aide d'exemples concrets, les diverses composantes de ce modèle.

Mouèle intégré de formation et de perfectionnement en administration scolaire (Inspiré de Kolb, 1984; Schön, 1983; Sergiovanni et Carver, 1980)



1.1 La dimension subjective

La clientèle d'administration scolaire que je reçois est majoritairement composée de personnels enseignants et de directions d'école qui disent être motivés surtout par le désir d'acquérir des connaissances, de développer des habiletés et des aptitudes, soit en vue d'obtenir éventuellement un poste de direction en milieu scolaire ou encore d'améliorer leur pratique.

La dimension subjective du modèle se réfère au bagage personnel de ces étudiantes et de ces étudiants qui œuvrent déjà en milieu scolaire; elle a trait, d'une part, à leur personnalité, à leurs expériences, à leurs observations et, d'autre part, au développement et à l'essai de leurs propres théories. Ces étudiantes et ces étudiants s'amènent ainsi avec une vision développée personnellement et qui influence leur façon de comprendre et d'agir sur le monde qui les entoure. En fonction de leurs besoins, de leurs croyances, de leurs émotions, de leurs habiletés, de leurs préférences, etc., sur une base intuitive et à partir de leurs expériences personnelles ou de celles des autres, ils ont déjà élaboré, de façon tacite, implicite et parfois même inconsciente, un ensemble de théories qu'ils expérimentent et raffinent au gré des situations dans lesquelles ils évoluent.

Les quatre étapes du processus d'apprentissage de Kolb (1984, *in* Osterman, 1990), à savoir l'expérience concrète, l'observation et la réflexion, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, nous permettent de bien saisir la dynamique qui joue dans le développement de théories personnelles.

Ainsi, devant une situation ou un problème (expérience concrète), en fonction de ses besoins et des objectifs qu'il poursuit, l'individu sera porté à examiner, à analyser, à évaluer les éléments relatifs à cette situation pour la comprendre et lui donner un sens (observation réfléchie). Les praticiennes et les praticiens font souvent face à des situations problématiques similaires et parviennent à élaborer, souvent inconsciemment, un ensemble de théories personnelles, tacites (conceptualisation abstraite) qui leur permettent de comprendre, de prédire et de contrôler les événe-

ments qui surviennent dans leur environnement (Schön, 1989, *in* Reitzug, 1989). Ces théories personnelles leur servent alors d'hypothèses et de guides pour leurs actions futures (expérimentation active). Développées avant tout sur une base intuitive et en fonction des besoins et expériences particulières de chacun, ces théories peuvent cependant se révéler inefficaces ou inappropriées dans de nouvelles situations et donner des résultats inattendus. La praticienne ou le praticien révise alors ses théories antérieures, analyse à nouveau la situation, redéfinit le problème et découvre de nouvelles explications et solutions qui permettent d'enrichir les théories précédentes (Schön, 1989, *in* Reitzug, 1989). Ce cycle d'apprentissage se répète et s'enrichit continuellement à partir de l'expérience, de l'application des concepts et des résultats obtenus par l'individu.

Les éléments de cette dimension subjective forment une composante de première importance dans la formation que je dispense. Les besoins des étudiantes et des étudiants, leurs perceptions, leurs croyances, leurs expériences directement reliées au contexte scolaire québécois, leurs succès et leurs échecs précédents, les contraintes de leur milieu, leurs observations et leurs théories personnelles constituent la porte d'entrée qui leur permet de jouer un rôle actif dans leur apprentissage.

Ce point de vue s'appuie sur le modèle de la «pratique réfléchie» développé par Schön en 1983 (*in* Osterman, 1990) qui stipule, entre autres, l'idée que les praticiennes et les praticiens sont en mesure d'utiliser leur expérience pour générer de nouvelles connaissances, pour évaluer, pour réviser les théories actuelles et pour développer ainsi de meilleures stratégies d'action.

En ce sens, une approche utilisée consiste d'abord, en relation avec les différents thèmes à l'étude, à explorer, chez les étudiantes et chez les étudiants, sur la base de leur intuition, à partir de leurs idées ou de leurs expériences personnelles, leur propre conception de ces différents concepts. Au regard du processus de prise de décision, ils se posent plusieurs questions. «Face à une situation problématique, comment je m'y prends pour la résoudre? Quelles sont les principales étapes que je franchis pour trouver les diverses solutions que j'adopte? Quels sont les

éléments que je considère? Qu'est-ce qui influence le processus que j'adopte, les solutions que je choisis? Qu'est-ce qui fonctionne bien, qu'est-ce qui fonctionne moins bien dans ce processus? Quelles sont les forces et les limites de ce modèle? Dans quelles situations?»

En faisant d'abord le tour de la question sur la base de son expérience pratique – qui, dans sa vie, n'a pas eu à prendre une décision? – chacun prend alors conscience de ses croyances, des théories personnelles qu'il utilise et de l'efficacité ou de l'inefficacité de sa pratique. Cet exercice permet de saisir les processus utilisés, le rationnel qui les sous-tend (manque de temps, pressions organisationnelles, choix personnels, succès antérieurs, etc.) et d'évaluer les difficultés ou les besoins exprimés par les étudiantes et par les étudiants en relation avec le concept ou le thème à l'étude. L'expérience des étudiantes et des étudiants est ainsi considérée comme le stimulus à l'apprentissage, c'est-à-dire le déclencheur qui les amènera à s'intéresser au thème, à le situer dans leur propre réalité et à rechercher ou à développer de nouvelles stratégies d'action en vue d'améliorer leur pratique.

1.2 Dimension objective

La dimension objective a trait aux théories et aux connaissances dites scientifiques de même qu'aux résultats d'études empiriques effectuées en administration scolaire. Dans le processus d'apprentissage de Kolb (1984, *in* Osterman, 1990), cette dimension se situe à l'étape de la conceptualisation abstraite.

Contrairement aux théories personnelles et à certains désavantages qu'elles comportent (subjectives, intuitives, sans fondement scientifique, élaborées à partir d'expériences disparates, absence de liens entre diverses variables, etc.), les théories scientifiques fournissent une façon d'organiser la connaissance selon des modèles utiles pour identifier, comparer, catégoriser, prédire et principalement pour expliquer les comportements, les situations. Elles donnent aux praticiennes et aux praticiens un cadre de référence, un modèle d'analyse rigoureux qui leur permet de prendre des décisions plus éclairées (Weaver Hart, 1990). En ce sens, Weaver Hart (1990) compare les théories scientifiques à des

> *If individual researchers are not using their own research as vehicles for building a knowledge base about school administrators, reviewers must assume the responsibility for integrating knowledge from a set of disparate studies* (Bridges, 1982, *in* Achilles, 1989, 25).

Au Québec, en 1987, Girard soutient que le champ d'étude en administration scolaire est aussi dans un état embryonnaire; mais qu'il laisse présager un avenir prometteur avec les recherches qui se font dans les universités. Cet état de fait est encourageant. Même si encore peu de théories ont été développées exclusivement en administration scolaire, on retrouve plusieurs recherches québécoises qui renseignent sur la pertinence et sur l'application de diverses théories utilisées. Comme les recherches américaines sont souvent effectuées dans des contextes fort différents au niveau des structures politiques, sociales et organisationnelles, il serait intéressant et important, à cet effet, de constituer une banque des recherches québécoises et canadiennes en administration scolaire; cela permettrait d'avoir plus facilement accès à des données adaptées à notre contexte.

Ajoutées aux théories et aux connaissances scientifiques, ces recherches empiriques constituent une troisième source d'information qui contribue à la formation des administrateurs scolaires. Les recherches empiriques effectuées directement en milieu scolaire sont utiles pour informer les administratrices et les administrateurs scolaires des pratiques qui ont cours dans leur milieu et pour les éclairer quant à l'impact éventuel de leurs gestes administratifs ou, encore, de l'influence des différents facteurs sociaux qui caractérisent leur milieu. Weaver Hart (1990) poursuit son analogie en comparant les résultats des recherches empiriques aux détails qui, sur les cartes routières, donnent à ces dernières une touche de réalisme. En ce sens, les résultats des recherches empiriques permettent aux praticiennes et aux praticiens de prévoir, jusqu'à un certain point et dans un contexte relativement semblable, les conséquences éventuelles de leur actions.

Plus les sources de connaissances sont nombreuses et variées, plus la praticienne ou le praticien sera en mesure d'analyser et de comprendre de façon complète la situation particulière rencontrée et de fournir

un ensemble de réponses variées, complexes, créatives et appropriées. Tel que cela a été indiqué antérieurement, les connaissances théoriques et les résultats de recherche ne peuvent s'appliquer, de façon universelle, à toutes les situations rencontrées. Cependant, la richesse de ces connaissances qui s'ajoute aux perceptions et aux théories personnelles des administratrices et des administrateurs scolaires leur permet d'effectuer un plus grand nombre de liens scientifiquement fondés entre les diverses variables en jeu et de saisir, avec plus de profondeur, la réalité complexe de leur milieu. En ce sens, selon Girard, «la meilleure pratique s'appuie toujours sur de bonnes théories et le praticien qui élargit son champ de connaissances relativement à l'objet propre de sa discipline ne pourra qu'améliorer sa pratique» (Girard, 1987, 6).

1.3 Expérimentation active

L'étudiante ou l'étudiant est maintenant amené, par le biais d'activités d'application (exercices, études de cas, mises en situation, travaux pratiques), à analyser et à examiner de nouvelles situations propres au milieu scolaire[1].

Davantage conscient de ses théories personnelles et enrichi de connaissances scientifiques (acquises par des exposés, des lectures, des travaux de recherche, etc.), l'étudiante ou l'étudiant peut maintenant utiliser tout ce bagage personnel et scientifique pour créer et pour expérimenter de nouvelles stratégies. Ces nouvelles expériences concrètes l'entraîneront vers la prochaine étape du processus d'apprentissage, l'observation réfléchie.

1.4 Observation réfléchie

Ces activités d'application (expérience concrète) préparent l'étudiante ou l'étudiant à réfléchir, d'une part, aux diverses notions théoriques présentées (par exemple, les différentes étapes du processus nor-

[1] Dans la mesure du possible, il serait aussi intéressant et pertinent, à cet effet, de produire une banque d'exercices, d'études de cas, de mises en situations, qui serait bien adaptée au contexte québécois. À l'heure actuelle, les cas et les exercices en administration scolaire sont surtout américains et ne collent pas toujours à notre réalité.

matif de prise de décision, celles du processus de gestion, les concepts concernant le leadership, la motivation, les attitudes, les valeurs, etc.), à leur utilité pour l'activité en cours et, d'autre part, à leur pertinence et à leur transférabilité dans le cadre de leur pratique quotidienne.

Les étudiantes et les étudiants sont donc invités, à cette étape, à se positionner quant à l'utilité de ces connaissances. Ainsi, il faut se demander si, en fonction de leurs objectifs en éducation, en fonction de leurs croyances, de leurs valeurs personnelles, de leurs préférences, de leurs «priorités», de leurs besoins et de leurs contraintes, en fonction de leur philosophie personnelle de gestion, ces notions théoriques sont applicables à leur réalité, si elles sont trop idéalistes, si ces théories scientifiques sont semblables à celles qu'ils utilisent actuellement et si elles ajoutent quelque chose de pertinent à leur pratique.

Cette étape de réflexion sur les notions théoriques présentées, sur leur pertinence par rapport aux situations analysées et sur leur transférabilité par rapport à leur vécu quotidien est alors l'occasion, en classe, d'échanges, de discussions, de mises en commun des idées et des expériences de chacun, des situations problématiques rencontrées, des théories personnelles exploitées jusqu'à présent.

Comme l'indique Osterman (1990), le modèle de la «pratique réfléchie» fait de la réflexion l'étape essentielle du processus qui rend possible l'apprentissage et qui permet de réviser autant les théories scientifiques que les théories personnelles. Avec cette approche, l'étudiante ou l'étudiant n'est pas un participant passif, mais un partenaire égal et actif dans l'élaboration d nouvelles connaissances. En effet, qui d'autres est mieux placé pour examiner et pour critiquer la pertinence et la transférabilité des connaissances théoriques que les praticiennes ou les praticiens qui œuvrent quotidiennement en milieu scolaire québécois! À cette étape, certains auront reconnu leurs propres théories jusque-là restées inconscientes, inexprimées; d'autres y auront puisé les ressources susceptibles d'améliorer leur pratique.

Cette étape permet donc d'exploiter les expériences et les idées personnelles de chacun, de concilier les écarts entre la théorie et la pratique, et de faire lever les distinctions absolues entre les chercheurs et

les praticiens, entre l'intellect et les émotions, entre le cœur et la raison... (Osterman, 1990). Ainsi, les étudiantes et les étudiants sont invités à réagir aux connaissances scientifiques qui ne sont ni présentées comme universelles, ni applicables de façon mécanique. Elles demeurent des guides, des cadres de référence qui, combinés à la sagesse d'une expérience et interprétés à la lumière des contextes et situations spécifiques, aident à mieux saisir la pratique quotidienne (Sergiovanni, 1987).

C'est particulièrement sur ce plan que les différents éléments de la dimension subjective, donc l'intuition, le jugement, l'expérience personnelle et celle des autres, prennent toute leur importance pour venir valider la théorie et la rendre mieux adaptée à la réalité, à la pratique de chaque administratrice et de chaque administrateur scolaire. La «pratique réfléchie» se veut une approche qui valorise les expériences et les idées personnelles et qui établit l'importance de la théorie tout en évitant de l'étudier en dehors de la pratique (Osterman, 1990).

1.5 Conceptualisation abstraite

La conceptualisation abstraite, troisième étape du processus d'apprentissage, est l'occasion pour l'étudiante ou l'étudiant de fixer, par écrit, sa conception personnelle des théories et des connaissances à l'étude. Par la rédaction de travaux pratiques (rédaction et analyse de cas vécus en situation de travail, application du processus de résolution de problèmes ou du processus de gestion à partir d'une expérience vécue, rapports d'activités, examen synthèse, etc.), les étudiantes et les étudiants appliquent dans le cadre d'une expérience réelle puisée dans leur pratique, les connaissances apprises, les critiquent, les adaptent ou les transforment, s'il y a lieu, en fonction de la situation analysée. En quelque sorte, ils émettent leur point de vue par rapport à ce qui fonctionne bien et moins bien avec le ou les modèle(s) théorique(s) utilisé(s) et proposent, au besoin, des ajustements. Cette étape leur fournit l'occasion de développer, par écrit, leur esprit critique et leur créativité.

Selon des résultats de recherche (Irmscher, 1979) rapportés par Reitzug (1989), la réflexion uniquement mentale ne permet pas à l'étudiante ou à l'étudiant de bien étayer ses propos. En ce sens, l'écriture permet non seulement de clarifier les pensées, mais également de géné-

rer des idées et d'articuler davantage les croyances, les points de vue adoptés. En somme, cette approche pédagogique incite les étudiantes et les étudiants à s'impliquer et à développer une vision personnelle, élément essentiel pour le développement d'un leadership efficace.

1.6 Expérimentation active : application et transfert des théories dans la pratique professionnelle

Tout ce cheminement dans le cadre du processus d'apprentissage sensibilise l'étudiante ou l'étudiant à la complexité de l'administration scolaire et l'incite à utiliser, de façon prudente et nuancée, les diverses informations qu'il aura acquises. Fort de son expérience personnelle, des discussions qui lui auront fait connaître la réalité vécue par les autres étudiantes et par les autres étudiants, de ses propres habiletés, de ses réflexions sur les théories, sur les connaissances et sur les recherches scientifiques, l'étudiante ou l'étudiant est maintenant en mesure d'appliquer ses savoirs en vue de mieux comprendre sa réalité. À nouveau, l'expérience concrète qui en résultera l'incitera à modifier, à raffiner ses propres théories, à réévaluer la pertinence et la transférabilité des connaissances acquises et à améliorer ses compétences et sa pratique.

Selon Osterman (1990), la réflexion qui a eu lieu permet de modifier ou d'éliminer les idées et les comportements qui s'avéraient jusque-là plus ou moins efficaces. Par simple habitude cependant, ces vieilles idées peuvent facilement refaire surface et continuer d'influencer la pratique. Par exemple, quelqu'un qui croit fermement que les enseignantes et les enseignants sont des professionnels autonomes peut, dans sa pratique, négliger de les consulter pour des décisions qui les concernent. L'utilisation de la «pratique réfléchie» amène l'étudiante ou l'étudiant à prendre conscience des contradictions qui émergent entre les théories scientifiques qu'il a adoptées et celles qu'il utilise, et à réajuster ses vieilles idées pour améliorer sa pratique.

CONCLUSION

> *Il n'est méthode ni théorie qui soit applicable indifféremment à chacun* (Gide *in* Robert, 1979, 86).

L'invitation à contribuer à ce collectif nous incitait à proposer des expériences qui permettent aux diverses clientèles des programmes de formation et de perfectionnement en administration scolaire d'obtenir une formation appliquée, facilement transférable dans leur pratique quotidienne. Je crois que le modèle intégré de formation et de perfectionnement qui vient d'être présenté permet une formation appliquée, mais je doute que celle-ci soit facilement transférable dans la pratique quotidienne.

Tout au long de la formation que je tente d'inculquer à ces étudiantes et à ces étudiants adultes et expérimentés, je m'efforce de ne jamais perdre de vue que l'administration scolaire est une science appliquée et que tout mon enseignement doit être le plus possible appliqué et transférable dans leur pratique quotidienne. Seulement, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs embûches se dressent quant à l'enseignement de l'administration scolaire. Un développement scientifique encore embryonnaire, une faible quantité de recherches empiriques valables effectuées dans le domaine, des ressources restreintes applicables en contexte québécois nous empêchent de fournir à ces étudiantes et à ces étudiants des contenus théoriques directement transférables dans leur réalité. Il est stimulant de constater que le champ de l'administration scolaire est encore relativement jeune et qu'il ne demande qu'à se développer. Par ailleurs, dans ce contexte, mon but n'est pas uniquement de donner aux étudiantes et aux étudiants une formation pratique, mais aussi de les inciter à développer une pensée autonome et créatrice qui leur permette d'analyser les situations propres à leur milieu et d'utiliser, à bon escient, les contenus théoriques qui les aideront à mieux comprendre les situations, à améliorer leur pratique et à contribuer à une plus grande efficacité du système scolaire québécois. Et pour y arriver, peu importe les modèles ou les stratégies présentés, je ne crois pas que ce soit, pour le moment encore, facilement transférable!

RÉFÉRENCES

ACHILLES, C.M. (1989).
Some weaknesses in education administration and some plans for improvement : A point of view. Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association, Boston.

GIRARD, H.C. (1987).
L'administration scolaire: champ d'étude ou science. *In Barnabé, C. et Girard, H. (éd.), Administration scolaire. Théorie et pratique* (p. 3 à 29). Chicoutimi : Gaëtan Morin.

IMMEGART, G.L. (1990).
What is truly missing in advanced preparation in educational administration? *Journal of Educational Administration, 28*(3), 5-13.

OSTERMAN, K.F. (1990).
Reflective practice. A new agenda for education. *Education and Urban Society, 22*(2), 133-152.

REITZUG, U.C. (1989).
Utilizing multiple frameworks to integrate knowledge and experience in educational administration preparation programs. Paper presented at the University Council for Educational Administration Conference, Scottsdale.

ROBERT, P. (1979).
Dictionnaire Petit Robert I. Société du Nouveau Littré.

SERGIOVANNI, T.J. (1987).
The principalship : A reflective practice perspective. Boston : Allyn and Bacon.

SERGIOVANNI, T.J. et CARVER, F.D. (1980).
The new school executive. A theory of administration. New York : Harper and Row.

WEAVER, HART, A. (1990).
Effective administration through reflective practice. *Education and Urban Society, 22*(2), 153-169.

FORMER LES RESPONSABLES À CONSTRUIRE DES INDICATEURS DE PILOTAGE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

PHILIPPE DELOOZ
Université de Mons-Hainault

«Il n'y a que deux qualités au monde, l'efficacité et l'inefficacité.»
L'autre île de John Bull, George Bernard Shaw

INTRODUCTION

Installer une meilleure motivation et une efficacité plus grande au sein de leur établissement scolaire sont les soucis de bon nombre de directions. Comme le suggèrent les études de Likert (1967, 1974), cette préoccupation peut être rencontrée par l'instauration d'un climat de participation et d'implication de chaque membre de la communauté scolaire aux différents niveaux de fonctionnement de l'institution. Cette délégation de pouvoir engendre de nombreux problèmes dont l'origine se situe souvent dans les visions différentes qu'ont les partenaires d'une même réalité. Une solution pour surmonter cette difficulté pourrait consister à utiliser des outils de description des situations à l'origine de prises de décisions que celles-ci soient d'ordres pédagogique, humain, financier ou technique. Nous les appelons indicateurs par analogie avec ceux utilisés depuis longtemps dans les milieux économiques. Leur valeur doit être reconnue par tous et, à cette fin, la construction collégiale de ces indicateurs de pilotage nous paraît la stratégie la plus adéquate.

Dès lors, quelle formation à destination des gestionnaires d'établissement devons-nous mettre en place? L'hypothèse que nous formulons est qu'il est indispensable d'adjoindre aux compétences du gestionnaire celles du chercheur capable d'animer, au sein de son établissement, une activité apparentée à une recherche-action. Pour ce faire, nous nous proposons de présenter les démarches que nous explorons actuellement.

1. SPÉCIFICITÉS DE LA DEMANDE

Piloter un établissement scolaire exige des qualités différentes de celles requises pour enseigner. Un excellent professeur peut se révéler un piètre gestionnaire d'école. C'est depuis peu que cette évidence est apparue aux yeux des responsables de l'enseignement francophone de Belgique. L'apogée de la carrière de l'enseignant était, et est encore, l'accession à un poste de direction. Le processus de nomination ou de désignation ne passe généralement pas par une formation spécifique à cette nouvelle fonction. Lorsqu'il existe, l'examen ou le concours d'accession ne porte, le plus souvent, que sur des matières administratives ou relatives aux statuts des personnels. En plus de leur tâche de gestion, les chefs d'établissement ont, dans leurs prérogatives, la supervision des activités pédagogiques des enseignants. En général, ils n'ont, pour la réaliser, que leurs propres expériences, n'ayant jamais eu l'occasion de se former à l'expertise pédagogique. Les premières personnes à souffrir de cet état de fait sont les chefs d'établissement eux-mêmes confrontés aux multiples problèmes auxquels ils n'ont pas été préparés. Conscients de leurs lacunes, leurs demandes sont innombrables et diverses. Toutefois, elles se focalisent sur une nécessité : les formations à organiser doivent être concrètes et déboucher sur des applications immédiates dans leurs environnements professionnels.

Cette exigence a conduit notre réflexion vers la réalisation de séminaires intensifs qui visent à exploiter, dès le départ, l'expérience des directeurs, la perception de leur rôle et leur image du fonctionnement de leur établissement.

2. NOS OBJECTIFS

La forte fréquentation des directeurs à des formations continuées, basées sur le volontariat et non valorisées officiellement, ainsi que l'émergence d'une demande de concret, nous a laissé supposer que le fonctionnement de leurs écoles ne les satisfait pas. Il nous est apparu que nos objectifs devaient dépasser la simple transmission de savoirs, et même l'apprentissage de savoir-faire, pour que les directeurs deviennent des vecteurs de changements dans leurs établissements.

Nous devions donc viser des objectifs de savoir-être, objectifs ambitieux s'il en est, d'autant plus que le temps que ces directeurs pouvaient libérer pour leur formation continuée était souvent limité à quelques journées.

La relation entre le processus de changement et la recherche-action n'est plus à démontrer et a déjà été soulignée par de nombreux auteurs. Citons, parmi ceux-ci Beckard (1975), dans le chapitre intitulé «Le changement planifié de l'environnement : l'entreprise et ses membres agissent dans une perspective de recherche-action». En règle générale, ils construisent des mécanismes de rétroaction, afin que les individus et les groupes puissent s'enrichir à partir de leurs expériences propres.

Quels sont ces savoirs-être à développer? Nous suivrons pour les décrire les propos de Pourtois relatifs aux activités de la recherche-action et qui précisent la similitude de ses visées avec nos intentions.

> *La recherche-action se conçoit comme un processus d'auto-détermination. Le but poursuivi est de susciter l'esprit de recherche (activité du besoin de réussite) et l'implication existentielle (activation des besoins affectifs) en vue de faciliter le changement dans une perspective d'amélioration du sort des acteurs-chercheurs et des membres de la communauté élargie... Des attitudes d'écoute et de respect sont requises de chaque acteur-chercheur et situent ici la haute exigence de maturité et d'équilibre affectif qui accompagne toute recherche-action. C'est pourquoi, la régulation des activités nécessite une animation qui facilite la communication et qui clarifie ce qui se passe à divers niveaux... Il n'est pas possible d'installer des conduites de recherche sans au même instant affranchir la personne de la puissance que son savoir antérieur, sa pratique, ses évidences et ses choix (opinions) exercent sur elles. Cette émancipation s'accompagne nécessairement de l'installation chez le chercheur-acteur de caractéristiques personnelles telles que l'autonomie, la flexibilité, l'interrogation, l'adaptabilité, la tolérance à la frustration et à l'ambiguïté et le leadership* (Pourtois, 1985, 248-249).

Cette approche du changement laisse une place aux perceptions, à la subjectivité de chacun, perceptions et subjectivités qui, à nos yeux, participent au climat de l'établissement et à son fonctionnement fondamental.

3. MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

3.1 Support

La manière d'atteindre ses objectifs qui nous apparaît la plus adéquate consiste à placer le séminaire lui-même dans le cadre d'une recherche-action devant aboutir à la construction par les stagiaires eux-mêmes des outils de pilotage de l'établissement scolaire (indicateurs), et ce, à l'aide de démarches rigoureuses. La finalité ultime est atteinte quand ces outils ou, mieux encore, les démarches utilisées pour les construire sont transférés aux établissements. Le choix des indicateurs de pilotage comme fondement de la recherche a été dicté, d'une part, par le souci constant de se situer au niveau de situations concrètes et, d'autre part, pour les avantages suivants.

Les indicateurs permettent d'aborder les multiples facettes du fonctionnement de l'établissement. Même issus de la subjectivité mais à condition qu'ils respectent les principes de fidélité, de validité et, pour autant qu'ils soient reconnus de tous, ils peuvent devenir une base solide de communication. Ils peuvent être personnalisés en fonction des priorités de l'établissement. Un lien peut être établi avec le projet spécifique de celui-ci. Ils peuvent être l'outil privilégié d'évaluation de l'atteinte des objectifs poursuivis et ainsi permettre la régulation et la réorientation ou encore l'aménagement des moyens mise en œuvre pour les atteindre. Comme tout outil d'évaluation, ils permettent la discussion des valeurs qui sous-tendent les orientations prises dans l'établissement tant au niveau de sa pédagogie que de sa gestion et de son interaction avec l'environnement.

3.2 Outils méthodologiques

Des outils spécifiques doivent être utilisés pour que la recherche soit ancrée dans le concret et le réel, et d'aider l'analyse des situations dans une visée de limitation des conflits entre participants.

3.2.1 Ancrer la recherche dans la réalité

La situation la plus intéressante est certes celle où des problèmes émergent du groupe, de telle manière que chacun des membres les perçoit comme importants et présents dans la plupart des établissements représentés. Cette situation idéale ne se présente pas toujours et il est alors impératif de prévoir une mise en situation. Celle-ci peut être réalisée par la présentation de situations-critiques susceptibles de concerner la plupart des participants (séquences magnétoscopées, films, etc.). Cette banque de situations est également intéressante lorsque le groupe présente des difficultés à s'impliquer dans des situations problèmes qui les concernent trop directement. Les situations d'origine extérieure au groupe peuvent aider à surmonter les blocages individuels.

3.2.2 Apport de techniques informatiques

Informatiser un service dans une entreprise incite certainement des changements profonds dans le fonctionnement du service, tant au point de vue de ses méthodes de travail qu'à celui de sa structure même. Les analystes se sont penchés sur le problème de l'introduction de nouvelles technologies dans les organisations. Ils nous ont laissé des outils qui peuvent s'avérer utiles dans les domaines qui nous concernent.

Munford (1981) suggère de baser l'organisation de l'innovation sur les deux groupes suivants que nous adaptons à notre problématique:

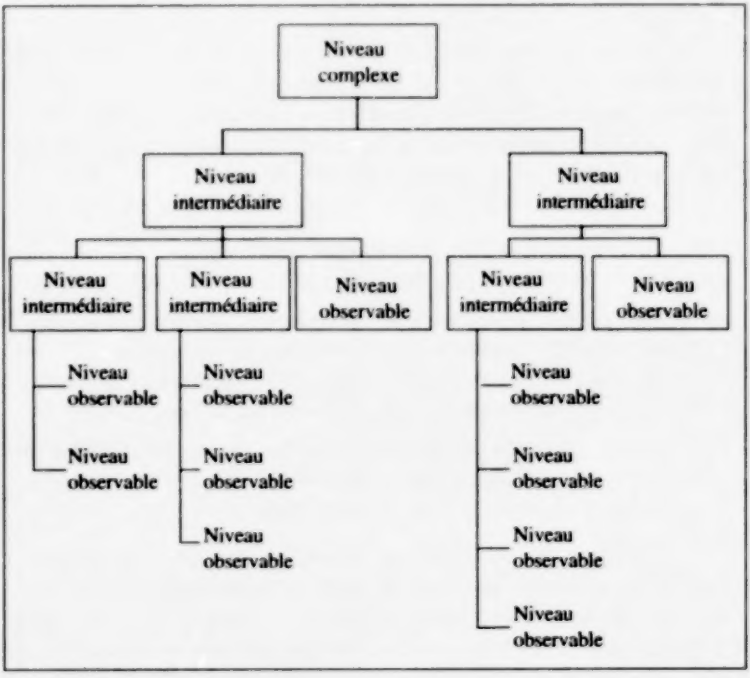
- Le *steering-group* ou groupe d'orientation est composé de membres de la direction, de représentants d'enseignants, de parents et d'élèves. Il peut s'adjoindre des experts extérieurs à l'établissement. Sa tâche est la guidance et l'orientation des travaux des groupes de conception.
- Les *design-group* ou groupes de conception sont formés de membres impliqués dans les changements. Ils sont chargés de l'élaboration des outils conformément aux orientations choisies.

Cette organisation, qui est réaliste, nous paraît intéressante. En effet, l'élaboration d'une batterie d'indicateurs valides et fidèles, relatifs aux multiples problèmes posés par le fonctionnement d'un établissement scolaire, requiert une mobilisation du plus grand nombre possible d'acteurs scolaires. Une division des rôles et des tâches doit être effectuée.

Lors des séminaires, nous proposons à nos participants le fonctionnement suivant : composer des groupes de conception de trois à quatre personnes sur la base des affinités et des intérêts pour un problème donné. Lorsqu'une activité d'orientation est organisée, chaque *design-group* expose l'état d'avancement de ses travaux à l'ensemble des autres groupes. Ceux-ci jouent le rôle du *steering-group* et guident la poursuite du travail.

Une démarche bien connue des informaticiens, appelée analyse descendante (*top-down*), consiste à simplifier un problème complexe en sous-problèmes de complexité acceptable, par étapes successives.

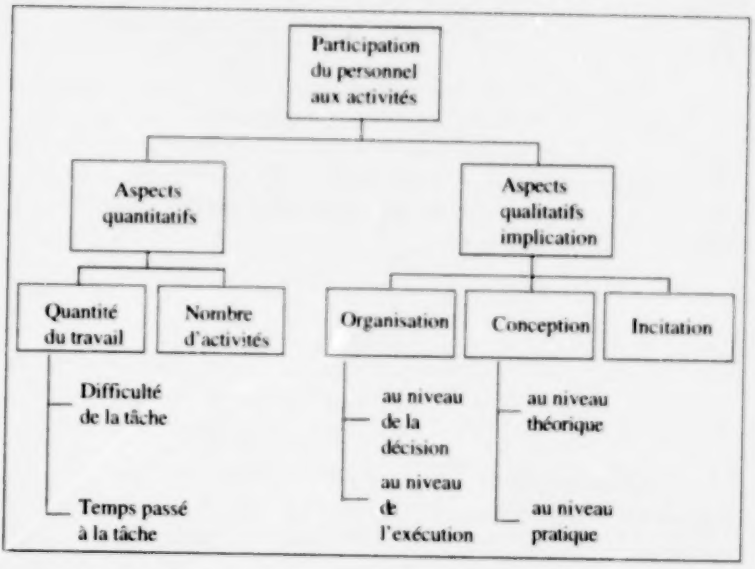
Tableau 1 – Démarche descendante (*top-down*)



Nous pouvons admettre que le niveau acceptable pour construire des indicateurs est atteint lorsque le problème complexe a été subdivisé en situations observables et interprétables de manière univoque.

À titre d'exemple, en ce qui a trait à l'évaluation de la participation d'enseignants aux activités extrascolaires de l'établissement, nous présentons une structure simple qui n'a toutefois qu'une valeur illustrative.

Tableau 2 – Exemple d'analyse de la participation des maîtres aux activités extrascolaires



Il est évident que cette première approche est bien incomplète et ne débouche pas encore sur des situations réellement observables. La poursuite de la démarche y conduirait. Par exemple, la participation aux décisions pourrait mener à des situations d'observations bipolaires telles :

- a argumenté pour orienter le choix;
- est intervenu dans les débats;
- a présenté des ultimatums;
- a fourni des éléments essentiels à la prise de décision;
- a élevé la voix.

3.2.3 Apport des outils d'aide à la décision

À l'issue de l'analyse, nous pouvons déboucher sur des observations qui permettent de construire quatre types d'indicateurs.

	Objectifs	Perceptifs
Quantitatifs	Nombre de réunions auxquelles l'enseignant a été noté présent	Nombre de décisions pour lesquelles l'enseignant a eu de l'influence
Qualitatifs	Liste de comportements d'enseignants en réunion	Liste de types d'influences sur une décision

Si les deux catégories quantitatives ne posent guère de problème de manipulation statistique, les catégories qualitatives ne sont pas aisément exploitables. Le professeur Vansnick, de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Mons-Hainault, nous offre une solution qui permettent de quantifier les variables qualitatives. Il propose la démarche suivante.

— *Travail individuel*

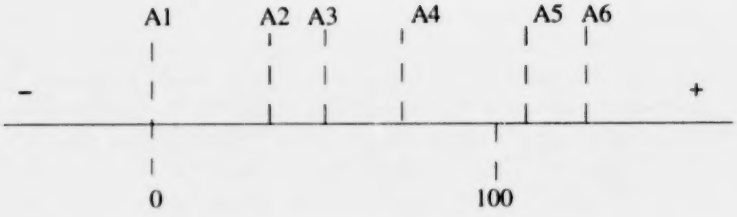
Premièrement. – Faire hiérarchiser par chacun, les assertions (appelés aspects) de la variable en fonction du degré de souhaitabilité de l'une par rapport aux autres. Nous pourrions obtenir le classement suivant:

A1 = a argumenté objectivement pour orienter le choix;
A2 = a fourni des éléments essentiels à la prise de décision;
A3 = est intervenu dans les débats d'une manière neutre;
A4 = a présenté des ultimatums;
A5 = a élevé la voix;
A6 = n'est pas intervenu dans les débats.

Cette opération est délicate, car elle demande souvent de préciser les interprétations possibles d'une même observation. Pour certains, élever la voix peut être considéré comme une forte implication émotionnelle à la décision; pour d'autres, il ne s'agit en fait que d'un manque de contrôle de soi.

Deuxièmement. – Faire situer les aspects hiérarchisés sur une droite polarisée. Chaque participant est invité à le réaliser sur un transparent ou calque sur lequel la droite est préalablement dessinée. Le passage à l'échelle graphique permet d'ajouter une perception plus fine de la classification, perception plus «primaire» puisqu'elle ne fait pas appel à la formalisation.

Troisièmement. – Faire situer l'endroit de la droite qui représente la valeur neutre (0), ainsi que le point représentant un niveau très bon (100). Le diagramme réalisé par un participant pourrait se présenter comme ceci.



— *Mise en commun*

Les divers transparents ou calques sont superposés. En général, il se dégage une grande cohérence entre les graphes réalisés. La distance entre 0 et 100 permet de chiffrer la valeur que chacun attribue à un aspect. Les bases communes permettent d'arriver rapidement à un consensus sur un graphe moyen, résultant de toutes les perceptions individuelles.

Cette même démarche peut être utilisée pour attribuer un poids relatif à chaque indicateur de participation afin d'obtenir un indicateur global numérique qui permet la comparaison d'individus, de groupes d'individus, d'établissements.

3.2.4 La réflexion sur l'expérience vécue

Un des dangers d'impliquer totalement les participants dans une activité réside dans le fait qu'ils éprouvent des difficultés à s'extraire de

leurs démarches afin de les analyser. Si l'on vise à la transférer des acquis et des expériences, il est nécessaire de provoquer une réflexion sur la manière dont a fonctionné le groupe ainsi que sur les cheminements des individus. Cette réflexion permet une prise de conscience des apports, des inconvénients et des difficultés de l'implantation d'une telle démarche au sein d'un établissement, de suggérer des méthodologies alternatives ou complémentaires afin de prendre en compte les spécificités des divers établissements.

3.3 Exigences d'une assise théorique

Il semble évident qu'une activité de ce type doit être ancrée dans des modèles théoriques solides. Ceux-ci peuvent être nombreux et différents d'un séminaire à l'autre. Cette souplesse théorique découle d'une nécessaire cohérence avec la démarche de recherche-action. L'animateur-chercheur ne présente jamais les fondements théoriques de façon systématique, mais lorsque le déroulement de la recherche le suggère ou, encore, lorsqu'une demande expresse est formulée par les participants. Il incite le groupe à focaliser son travail sur un sujet qui lui tient particulièrement à cœur. Il est évident que des besoins théoriques spécifiques naîtront de la diversité des sujets choisis.

Néanmoins, des notions clés se dégagent. Une base théorique sur l'évaluation est incontournable et, bien souvent, les concepts de climat d'école, de participation, de développement organisationnel, d'efficacité des organisations, de projet d'établissement, de système, d'imaginaire groupal s'avèrent nécessaires. Comme ces notions n'ont déjà été abondamment développées dans la littérature, nous ne trouvons pas opportun d'y revenir dans le cadre de cette contribution où elles ne seraient présentées que de manière trop simpliste.

3.4 Exigence d'une préparation des acteurs

Les participants à un travail de ce type doivent, dès le départ, avoir une connaissance de leur environnement professionnel et une conscience de leur propre mode de fonctionnement. Des activités préparatoires telles que celles prévues par Likert (1967, 1974) (tableau des caractéristiques d'organisation et de performance des systèmes de ges-

tion) ou la version adaptée par Brunet et Lorrain (1984), celle développée par Godin (1987) (Tendance dans mes styles sociaux comme acteur ou agent de changement) devraient fournir les informations indispensables aux membres de la recherche.

3.5 Exigence de l'animation

L'animateur se trouve dans une position inconfortable. Il doit organiser des activités autour de pratiques d'établissements scolaires qu'il ne connaît pas. Il possède des modèles théoriques, mais peu de connaissances pratiques. Nous nous trouvons devant une réelle relation de dépendance mutuelle : l'animateur doit apporter, au-delà de grandes compétences théoriques, les compétences requises pour assumer la conduite d'un groupe de recherche. Nous pouvons résumer ces compétences sous les termes de congruence, d'adaptabilité et de leadership; les directeur apportent la matière du travail à réaliser : leurs observations, leurs perceptions, leurs analyses.

CONCLUSION

Le travail de construction d'indicateurs par des directeurs nous semble intéressant à plus d'un titre. Nous avons tenté de présenter les démarches qui devraient permettre une objectivation des valeurs véhiculées par les membres de la communauté éducative d'un établissement et ainsi favoriser les changements de pratique des directions. Ces démarches sont inspirées de la recherche-action. Nous formulons l'hypothèse qu'elles pourraient être utilisées dans les établissements eux-mêmes, car elles permettent de respecter leur caractère unique. Au-delà des indicateurs objectifs et standards tels l'absentéisme des professeurs et des élèves ou encore les différents taux de réussite, des indicateurs spécifiques à l'établissement, à son climat, à ses projets s'avèrent indispensables. Par leur nature même, ces derniers ne sont pas transférables à d'autres établissements. Dans ce contexte, nous parlons d'approche clinique de l'établissement. La méthode de formation des directeurs ne peut à nos yeux que se référer aux concepts de la recherche-action.

Malheureusement, nous n'avons pas, jusqu'ici, mis en place de suivi systématique des personnes formées afin de connaître le degré de transfert en situation réelle des expériences vécues en formation.

Dans le cadre théorique de l'élaboration d'indicateurs, beaucoup de points mériteraient certainement des compléments d'information, des affinements théoriques et méthodologiques. Ainsi, la théorie des *fuzzy sets* et la théorie des possibilités de Zadeh (1977) semblent porteuses d'enrichissements importants pour la construction d'indicateurs qualitatifs. Nous ne les avons pas explorées jusqu'ici.

Toutefois, n'oublions pas que parfois la précision d'un modèle est telle que nous ne percevons plus le sens des informations qu'il fournit. Nous conclurons par cette mise en garde de Zadeh (1973) cité par Dubois et Prade (1985) : «À mesure que la complexité d'un système s'accroît, notre aptitude à formuler des affirmations précises, mais signifiantes, sur son comportement jusqu'à un seuil au-delà duquel la précision et le sens deviennent mutuellement exclusifs».

RÉFÉRENCES

BECKARD, R. (1975).
Le développement des organisations : stratégies et modèles. Paris : Dalloz.

BRUNET, L. et LORRAIN, J. (1984).
Questionnaire sur le climat organisationnel. Université de Montréal.

BRUNET, L. (1987).
Le climat organisationnel et le milieu scolaire. *In* Barnabé, C. et Girard, H.C. (éd.), *Administration scolaire, théorie et pratique*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

DUBOIS, D. et PRADE, H. (1985).
Théorie des possibilités, applications à la représentation des connaissances en informatique. Paris : Masson.

GODIN, A. (1987).
Le projet éducatif : une démarche de changement organisationnel. *In* Barnabé, C. et Girard, H.C. (éd.), *Administration scolaire, théorie et pratique*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

LIKERT, R. (1967).
The human organisation. New York : McGraw-Hill.

LIKERT, R. (1974).
Le gouvernement participatif de l'entreprise. Paris : Gauthier-Villars.

MUNFORD, E. (1981).
Participative systems design : Structure and method. A case study. *Systems, objectives, solutions, 1*.

POURTOIS, J.-P. (1987).
Sociologie de l'éducation. Éditions de l'Université de Mons-Hainault.

ZADEH, L.A. (1973).
Outline of a new approach to the analysis of complex system and decision processes. IEEE Trans. *Man and Cybernetics, 3*, 28-44.

ZADEH, L.A. (1977).
Theory of fussy sets. Encyclopedia of computer science and technology. New York: Marcel Deckker.

PERTINENCE ET TRANSFÉRABILITÉ DES MODÈLES THÉORIQUES

Cinq questions autour d'un modèle pour évaluer le trajet de la formation

POL DUPONT
Université de Mons-Hainaut

INTRODUCTION

Nous avons conscience que la réflexion qui sert d'amorce à la réalisation de cet ouvrage se base sur une approche fonctionnaliste, moins formaliste, davantage contextualisée et significative de la connaissance. En cela, nous pensons que le sens de la connaissance se développe dans un contexte réel et ne peut être exclusivement abstrait.

Cet *a priori* est certes largement critiquable; nous connaissons en partie les critiques qui ne manqueraient pas d'être formulées. Il n'empêche que c'est délibérément que nous optons pour un apprentissage et pour un trajet de formation des directrices et directeurs qui valorise la masse des expériences accumulées par les praticiens, expériences sur lesquelles se grefferont progressivement les théories explicatives.

Notre réflexion envisagera d'abord le souci, pour chaque formé, de pouvoir trouver du sens dans ce qu'il apprend, déterminera un modèle pouvant conduire à une analyse possible de la formation des gestionnaires d'écoles, modèle qui aboutira à cinq questions susceptibles de contribuer à l'évaluation du trajet de la formation.

1. À LA RECHERCHE DU SENS

Le sens! Tel est sans aucun doute le souci premier de tous ceux, étudiants ou adultes, qui sont engagés dans un apprentissage de quelque nature qu'il soit. Telle est sans doute aussi la revendication fondamentale de tous les porteurs d'expérience utile qu'il s'agit certes de valoriser sans cependant tomber dans les excès d'une généralisation abusive ou d'une facilité faite de recettes à reproduire!

En fait, le trajet de la formation idéale exigerait moins la reproduction que l'anticipation et la création.

La recherche du sens, ou la suppression des déserts de sens, est largement mise en évidence par les psychopédagogues anciens ou contemporains qui, sous des formes différentes, expriment la nécessité d'une contextualisation de l'apprentissage, d'une approche inductive qui mise sur la résolution de problèmes pratiques porteurs de sens.

Cette approche paraît d'autant plus pertinente pour la formation des directeurs et des directrices qu'elle permet a) un va-et-vient constant entre le problème et la recherche, entre l'observation et la conceptualisation (Aebli, 1951); b) de faire «quelque chose avec» l'apprentissage et notamment d'élargir «ses capacités à...» (Papert, 1980); c) le développement de la connaissance dans un contexte réel (McLean, 1988); d) de se fonder sur les conceptions préalables des apprenants pour les transformer progressivement en conceptions scientifiques (Giordan et De Vecchi, 1987); e) de passer d'un apprentissage conservateur à un apprentissage innovateur davantage fondé sur le système (Botkin *et al.*, 1980); f) la définition de projets qui orientent l'attention du sujet et l'amènent à chercher des solutions aux interrogations qu'il se pose (Meirieu, 1990).

On peut observer que la démarche pédagogique suggérée qui tire son origine dans l'enseignement inductif de Locke ou de Dewey, de Claparède ou de Wallon, s'intéresse davantage à l'utilité des connaissances qu'à la structure même de celles-ci, se fonde sur la théorie fonctionnaliste dont l'un des axiomes est de construire du sens à partir de nos expériences (McLean, 1988).

En cela, nous rejoignons Jacquard (1983) qui précise que «connaître», c'est *naître avec* et Osterrieth (1964) qui souhaite «une formation par l'action, par la vie et pour la vie».

Cette manière de voir les choses a fait dire à l'un des plus grands pédagogues belges contemporains (Clausse, 1990) que «Gavroche est peut-être privilégié en face du fils d'un président directeur général».

On pourrait de la même façon affirmer que les directrices et les directeurs sont eux aussi privilégiés puisqu'ils disposent d'une multitude d'expériences utiles qui ne demandent qu'à être valorisées et exploitées.

Ce bref tour d'horizon a au moins un objectif : celui d'insister sur le fait que les connaissances, loin d'être premières et prioritaires, sont conséquences d'abord, moyens ensuite de l'action : «nous sommes ce que nous faisons, pensée et action» (Clausse, 1990). Il met implicitement en évidence l'opposition qui peut exister entre deux méthodologies ou deux pédagogies, voire entre deux philosophies de l'éducation ou de la formation.

Cette approche de la formation, basée sur la contextualisation, insiste également sur la nécessité de bâtir des situations d'apprentissage qui tiennent compte de ce que sait l'apprenant, quel qu'il soit, et de ce qu'il est.

En fait, nous retrouvons également trois principes liés à tout apprentissage. Le premier, le principe de continuité, considère que les matières abordées doivent présenter une continuité avec des expériences et des connaissances antérieures assimilées qui puissent leur conférer une sorte d'ancrage cognitif. Le deuxième, le principe de valeur ajoutée, permet à l'apprenant de se lancer dans de nouveaux projets chargés de signification personnelle. Le troisième, le principe de résonance culturelle, stipule que le problème abordé doit trouver un sens dans un contexte social plus vaste.

Ce souci de chercher du sens dans la formation précise également que la connaissance trouve son origine dans deux directions : d'une part, le prolongement d'acquis antérieurs qui fournissent le questionnement et les éléments de référence et, d'autre part, la rupture d'avec les connaissances antérieures.

Ce processus conflictuel étudié par Giordan et De Vecchi (1987) et mis en évidence par Atlan (1979) met, à notre avis, clairement en avant que l'apprentissage est la résultante d'une activité d'un apprenant qui produit du sens «à partir de connaissances mobilisées en fonction de situations rencontrées et des informations glanées dans l'apprentissage» (Bertrand et Girault, 1990).

Il nous semble, à travers les regards portés sur ces réflexions, retrouver parfaitement les adultes (directrices et directeurs) en formation, inscrits dans ce va-et-vient constant d'expériences personnelles, de recherche de conceptualisation, de pensée et d'action.

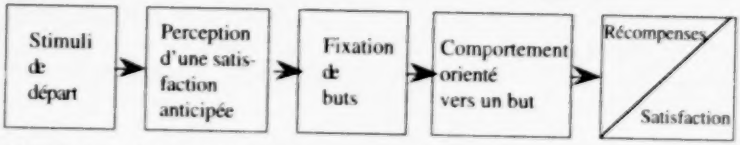
2. UN MODÈLE DE RÉFLEXION

Dans une thèse récente défendue à l'Université Laval, Bouchard (1992) présentait un modèle qui nous paraît convenir à notre souci de voir comment, le plus valablement possible, favoriser l'état d'engagement de tout apprenant.

Nous présentons brièvement ce modèle de Deci (1975) utilisé par Bouchard (1992) en demandant au lecteur d'effectuer le transfert nécessaire pour les situations de formation des directrices et directeurs d'établissements.

Ce modèle, qui présente un cadre de référence général pour la compréhension du processus de la motivation du comportement humain, comporte cinq étapes (tableau 1).

Tableau 1 – Une approche cognitive du comportement*



* Traduit d'après Deci (1975, 98)

La première étape correspond à un mouvement d'incitation formé de stimuli de départ qui proviennent de trois sources : l'environnement externe de l'individu, ses états internes ou sa mémoire, la combinaison de ces deux sources. Ces informations ont pour fonction d'inciter l'individu à percevoir un besoin à combler.

La deuxième étape est celle de la perception d'une satisfaction anticipée que procurerait l'action de combler le besoin dont il est question. Cette représentation cognitive d'un état futur souhaité constitue, selon Deci, une «source d'énergie» pour l'apprentissage.

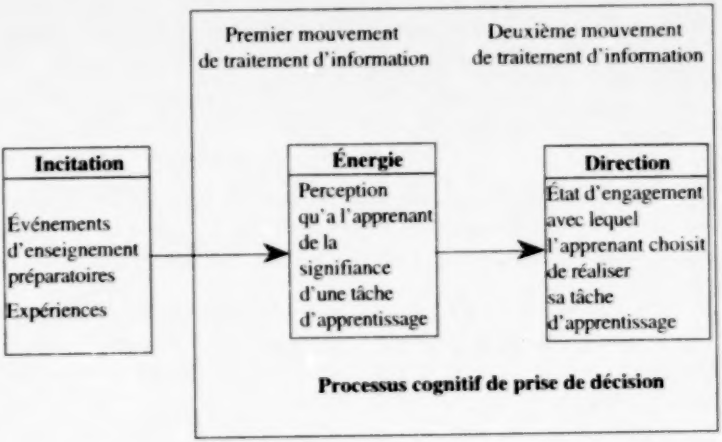
À la troisième étape, l'adulte prévoit une direction à son comportement futur en choisissant, parmi les alternatives qu'il perçoit, celle qu'il adoptera pour combler le besoin dont il a précédemment anticipé la satisfaction; il détermine les intentions qui guideront son action.

La réalisation des activités qu'il perçoit comme étant des moyens pertinents vers le but recherché constitue la quatrième étape.

La cinquième étape est la rétroaction qui lui permet de juger si les actions réalisées correspondent à la satisfaction qu'il avait anticipée au début du processus.

Cette base de réflexion conduit à l'élaboration du schéma suivant (tableau 2) composé de trois niveaux.

Tableau 2 – Processus de décision



Bouchard (1992) explique que pour étudier l'état d'engagement avec lequel tout apprenant choisit de réaliser son apprentissage, il s'agit d'explorer le processus de traitement de l'information qu'effectue l'apprenant durant la phase de motivation (incitation).

La qualité des activités préparatoires d'enseignement qui, en ce qui concerne les directrices et les directeurs, plongent leurs racines dans

les expériences personnelles accumulées, devrait constituer une «source d'énergie» qui servira de stimulant à la réalisation des tâches d'apprentissage (signification de l'apprentissage ou de la formation) et favorisera l'état d'engagement avec lequel l'apprenant choisit de réaliser cette tâche d'apprentissage.

En fait, ce modèle nous semble préciser des étapes importantes inscrites dans toute formation d'adulte, à savoir cerner une réalité observable (les types d'événements préparatoires proposés), saisir une réalité non observable directement (la perception qu'a l'apprenant des tâches d'apprentissage qu'on lui propose), comprendre la relation entre les deux réalités précédentes, qui l'amène à s'engager ou non dans l'apprentissage.

Ce modèle nous paraît bien mettre en évidence l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte, préciser de manière implicite que l'enseignement de connaissances théoriques y gagne quand l'apprenant constate la pertinence de ce qu'il apprend avec des situations concrètes.

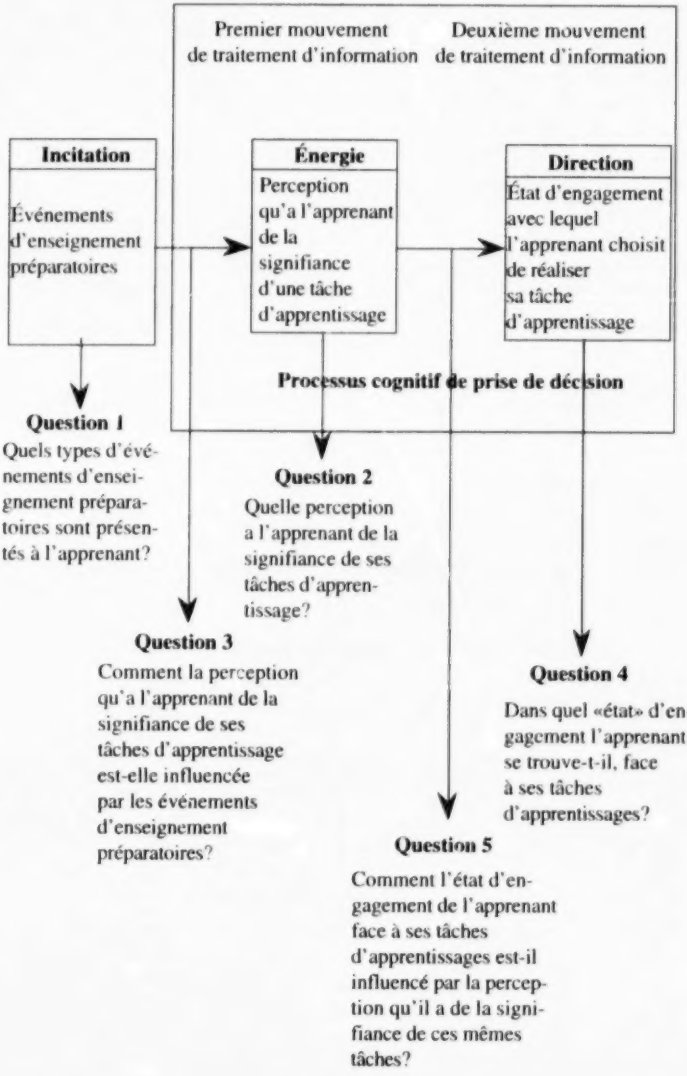
3. CONCLUSION

Ce modèle de Deci est un prétexte à une interrogation sur l'évaluation du trajet d'une formation. Ces questions peuvent être rassemblées dans le schéma (tableau 3) qui est présenté à la page suivante.

La réponse aux questions 1, 2 et 4 paraît essentielle pour évaluer la formation. Quels types d'événements préparatoires? Quelle signification ont ces événements sur l'apprenant? Quel est l'état d'engagement des apprenants?

Encore sans doute faudrait-il pouvoir évaluer la qualité d'événements préparatoires, mesurer la signification de tâches d'apprentissage, mesurer l'état d'engagement des apprenants dans l'apprentissage.

Tableau 3 – Cinq questions autour d'un modèle



RÉFÉRENCES

AEBLI, H. (1951).
Didactique psychologique. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

ATLAN, H. (1979).
Entre le cristal et la fumée. Paris : Seuil.

BERTRAND, Y. et GIRAULT, Y. (1990).
Une approche différente de la didactique des sciences, *Vie pédagogique, 65*.

BOTKIN, J.W., EL MANDJRA, M. et MALITZA, M. (1980).
On ne finit pas d'apprendre. Paris : Pergamon.

BOUCHARD, C. (1992).
Événements d'enseignement et engagement de l'élève dans ses tâches d'apprentissage : une étude de cas. Thèse de doctorat, Université Laval.

CLAUSSE, A. (1990).
Réussir à l'école. *Revue éducation, 219*, 3-7.

DECI, E.L. (1975).
Intrinsic Motivation. New York : Plenum Press.

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987).
Les origines du savoir. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

JACQUARD, A. (1983).
Moi et les autres. Paris : Seuil.

MCLEAN, L. (1988).
Achievement measures made relevant to pedagogy, *McGill Journal of Education, 23*.

MEIRIEU, P. (1990).
Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF.

OSTERRIETH, P. (1964).
Faire des adultes. Bruxelles : Dessart.

PAPERT, S. (1980).
Le jaillissement de l'esprit. Paris : Flammarion.

L'UTILISATION DE LA MÉTHODE DES CAS

MICHEL SAINT-GERMAIN
Université d'Ottawa

INTRODUCTION

Pour dynamiser l'enseignement dans un cours de comportement organisationnel, j'ai choisi d'utiliser la méthode des cas pour les raisons suivantes : cette approche permet la recherche d'une dimension concrète pour les différents concepts et permet d'utiliser le dynamisme pédagogique lié à la discussion et à l'analyse de cas réels. De plus, elle permet la possibilité de transfert à des situations semblables vécues par les participants et implique l'utilisation de méthodes actives qui forcent la réflexion et l'émergence de concepts théoriques.

1. UNE APPLICATION

Les fondements conceptuels reposent sur la complémentarité théorie-réalité (figure 1). À partir de ce modèle, on peut illustrer les relations entre les types de travaux exigés dans un cours et la complémentarité théorie-réalité (figure 2). Ces deux modèles doivent être clairement expliqués à la clientèle étudiante dès le début du cours.

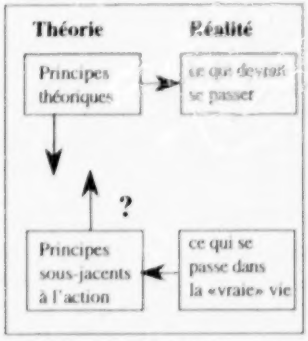


Figure 1 – La complémentarité Théorie - Réalité

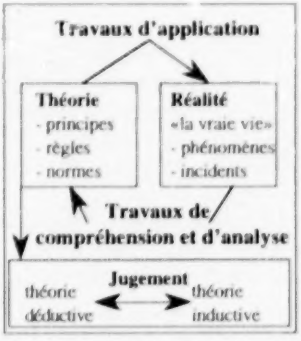


Figure 2 – La relation entre la nature des travaux et la complémentarité théorie-pratique

En premier lieu, j'ai utilisé les ouvrages de Gorton (1982, 1987). Ces ouvrages anglophones, destinés plutôt à un public américain, convenaient peu à une utilisation soutenue avec un public francophone, qu'il soit ontarien ou québécois. En plus de cette inadéquation culturelle, l'usage de ces volumes était insatisfaisant, dans une certaine mesure, pour deux autres raisons. D'abord, il y avait une exploitation insuffisante des expériences de la clientèle et de la théorisation subséquente. L'utilisation des cas véhicule une dimension concrète évidente ou de quasi-similitude avec la réalité, c'est-à-dire que le lecteur se retrouve dans un monde à peu près connu donc prévisible en terme de comportements, mais cette réalité n'est pas celle du lecteur. Ensuite, il y avait une dichotomie entre le type de travaux exigés (plus formel, de type théorique, analytique) et un contexte d'apprentissage favorisant un va-et-vient entre le concret et les principes sous-jacents. De cette façon, on fait moins appel à l'expérience et à un retour sur cette dernière, mais plutôt à la capacité de raisonnement analogique. Ceci est déjà fort valable, mais demeurait insatisfaisant aux fins de mon expérimentation.

J'ai donc décidé d'écrire des cas avec l'aide d'étudiants et d'étudiantes qui étaient déjà dans le monde de l'enseignement. J'ai recueilli une quarantaine de cas qui couvrent l'ensemble de facettes qu'on trouve habituellement dans le volet «comportement organisationnel». Le travail, dans le cours, gravite maintenant autour de ces cas.

Il y a une nette distinction entre l'écriture de cas et l'écriture d'anecdotes ou d'incidents remarquables ou d'incidents critiques. Il fallait donc, pour exploiter adéquatement la relation «réalité perçue à partir de comportements» et fondements conceptuels, élaborer une procédure d'écriture et définir des principes de rédaction.

La figure 3 illustre la procédure d'écriture. Le principe fondamental est simple : dans notre quotidien, nous rencontrons, chaque jour, des incidents qui peuvent servir de base à une activité d'apprentissage. Ils doivent être analysés, décortiqués en éléments théoriques et reconstruits à partir d'une intention pédagogique. Les quatre phases de l'écriture permettent une approche structurée.

La première phase consiste à décrire un incident critique, c'est-à-dire un événement qui ressort de l'ordinaire parce qu'il a frappé l'observateur pour une raison quelconque. On en décrit le déroulement à partir des comportements observables. À la deuxième phase, on circonscrit des concepts à exploiter, c'est-à-dire qu'on identifie, à partir des comportements, les éléments théoriques susceptibles d'être éventuellement exploités ou développés. La troisième phase correspond à celle de la rédaction de l'intention pédagogique : c'est la première étape de la manipulation. On exprime la manière dont l'incident critique peut être réaménagé pour devenir significatif en contexte d'apprentissage. La quatrième phase qui est celle de la réécriture se fait à partir de l'intention pédagogique; elle force l'auteur à expliciter les comportements à partir de concepts. La forme la plus courante consiste à placer en parallèle le déroulement de la trame et les concepts qui les justifient ou les appuient.

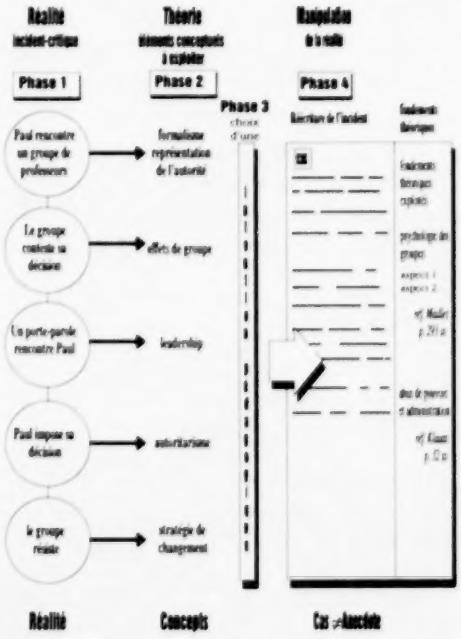


Figure 3 – La procédure d'écriture

Cette procédure d'écriture s'applique autant aux membres du corps professoral qu'aux étudiants qui désirent écrire un cas; mais il y a une exception. En effet, lors de la quatrième phase, je demande aux étudiants de donner, dans une marge à droite, les références des fondements théoriques exploités. On retrouve, dans cette perspective phénoménologique, la relation entre l'aspect comportemental (la trame du cas) et les principes sous-jacents ou notions théoriques avec références. L'évaluation porte sur l'adéquation de cette relation, c'est-à-dire le transfert des concepts en comportement.

Les étudiants doivent aussi poser des questions de différents niveaux à partir d'une taxinomie d'objectifs cognitifs sur leur cas. C'est la façon par laquelle on peut exprimer l'intentionalité pédagogique.

La figure 4 illustre les principes de base de la rédaction de cas qui sont rappelés dans la section qui suit. Dans le cadre du cours, j'ai insisté plus particulièrement sur les principes de cohérence, de dramatisation et de questionnement hiérarchisé.

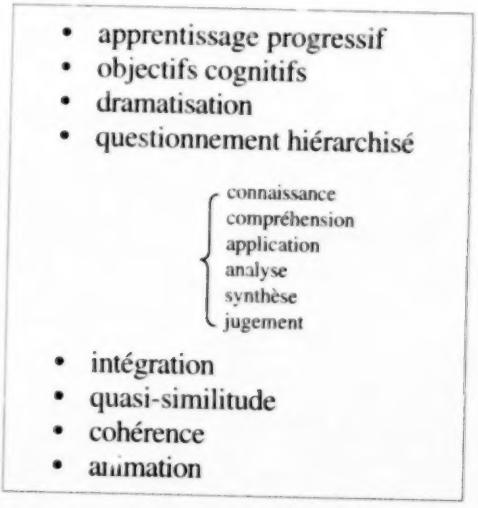


Figure 4 – Principes de base de rédaction

2. RAPPEL DES PRINCIPES DE BASE DE LA MÉTHODE DES CAS[1]

Voici quelques points de référence sur la méthodologie de rédaction de cas, car la préparation, la présentation et l'exploitation d'un cas sont des activités pédagogiques qui doivent respecter certains principes.

2.1 Le principe de l'intégration

Dans un cours, l'utilisation de cas peut se faire, soit à partir de connaissances préalables, soit pour découvrir certains éléments de connaissances.

Dans le premier cas, il s'agit d'une approche confirmatoire; dans le second, d'une approche exploratoire. L'étude de cas fait partie d'une séquence pédagogique. On y trouve un *amont*, c'est-à-dire des connaissances nécessaires pour traiter le cas en fonction de certains objectifs, et un *aval*, c'est-à-dire une exploitation des connaissances ou des habiletés acquises pour la poursuite de l'apprentissage.

Il y a, d'ailleurs, un double niveau d'intégration. L'utilisation de la méthode des cas se fait dans un contexte plus général que l'activité pédagogique en soi. L'organisation des objectifs, des contenus, des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage d'un cours doit s'harmoniser avec une approche qui utilisent les cas. C'est la distinction entre une activité ponctuelle dans laquelle on discute un cas pour renforcer un point et une activité intégrée qui consiste essentiellement à préparer le terrain à l'utilisation du cas.

Le second niveau d'intégration est d'ordre conceptuel. Le cas doit permettre l'intégration de connaissances à partir d'une approche phénoménologique, fondée sur la réalité, mais qui doit permettre d'en trouver les principes de fonctionnement.

Dans la rédaction d'un cas, on doit tenir compte de cette double intégration : on doit l'écrire en fonction d'un ensemble pédagogique plus large et, en même temps, structurer cet ensemble pédagogique en

1 Ces principes ont été présentés au Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire qui s'est tenu à Nice, en mai 1990.

fonction de l'approche des cas; on doit aussi l'écrire en vue de l'intégration de connaissances plutôt que dans un contexte d'illustration, tel l'anecdote.

2.2 Le principe des objectifs

En tant que méthodologie d'enseignement et en tant qu'activité d'apprentissage, la méthode des cas sert de support à un contenu; elle doit nécessairement comporter des objectifs.

Ces objectifs peuvent être d'ordre cognitif, comme «à la fin de l'étude de cas, l'étudiant aura reconnu et paraphrasé trois principes de communication» ou comme «à la fin de ses études, il aura identifié quatre comportements associés à la théorie de l'équité (motivation)».

Les habiletés professionnelles doivent aussi être spécifiées sous forme d'objectifs, tels «à la fin de l'étude de cas, l'étudiant sera capable de mener un groupe de discussion et d'optimiser la participation de chacun», ou «à la fin de l'étude de cas, l'étudiant rapporteur devra écrire un rapport comportant trois volets», ou encore «l'étudiant sera capable de "faire l'énoncé du problème" de "formuler la solution choisie", de "décrire les conditions d'opération requises pour appliquer la solution"».

Si l'intégration entre le cours et la méthode des cas est réelle et bien définie, il y aura une évaluation formative de l'atteinte de ces objectifs tout au long du cours. On sera alors en mesure d'exploiter les résultats de nature cognitive ou d'utiliser de nouvelles habiletés.

2.3 Le principe de l'unité de la problématique

Une étude de cas doit permettre le développement de capacités d'analyse de situations à partir de l'identification du facteur stratégique. C'est le facteur central d'une situation problématique. On doit donc y rencontrer une unité de la problématique. Il devrait y avoir un problème principal et des problèmes secondaires. L'une des tâches du groupe d'études consiste à identifier, à partir de la masse d'informations, ces problèmes, de les placer en ordre et d'identifier le facteur stratégique.

Cette unité de la problématique doit être articulée autour d'un thème explicite ou implicite. L'évidence de l'unité sera en fonction du niveau de difficulté : plus le cas semble décousu et l'unité absente, implicite, cachée, plus le cas sera difficile, car le groupe d'études sera confronté à des faits qui sembleront dissociés.

2.4 Le principe de la structure

Une étude de cas comporte, de façon explicite ou implicite, une structure qui permet la reconstruction, selon le niveau de difficulté, de la réalité. Cette structure repose sur un contexte (où), sur un ou des individus (qui), sur des comportements ou des faits ou des concepts (quoi), exprimés ou véhiculés d'une certaine manière (comment), le tout se situant dans un temps plus ou moins explicite (quand).

Chacun de ces éléments est essentiel à l'articulation de la problématique et chaque étape de déroulement du cas touche l'une de ces composantes.

2.5 Le principe de la composition

Le style d'une étude de cas doit susciter l'intérêt dès le premier paragraphe et plonger le lecteur comme «dans un roman». La réalité est toujours vivante et il est essentiel de capter l'attention du lecteur.

La qualité de la composition ou de la dramatisation doit être telle que le lecteur se dégage de sa réalité quotidienne, avec tout ce qu'elle comporte de contraignant, pour se retrouver dans une autre réalité dont il découvre progressivement les aspects. Le cas, à cet égard, se distingue de l'anecdote parce que cette dernière «décrit», alors que le cas «fait vivre». La nuance est importante et, par analogie, on peut dire que l'anecdote est à l'exercice ce que le cas est à la simulation de la réalité.

2.6 Le principe de la cohérence

Les faits, les individus, les événements doivent avoir un sens par rapport à la situation. La relation peut être explicite ou implicite selon le degré d'évidence. Après l'étude du cas, il faut être en mesure de replacer chaque élément dans le cadre et de percevoir son rôle. Ceci n'empê-

che pas la surabondance d'informations, ce qui cause la pollution par l'information et masque les faits essentiels. La réalité aussi comporte une surcharge de messages et de stimuli. Toutefois, la cohérence se vérifie en fonction de l'unité du contexte.

2.7 Le principe de la quasi-similitude

Le cas ne peut être une copie conforme de la réalité, parce qu'il est impossible de tenir compte de tous les facteurs, y compris les impressions et les sensations des acteurs. Il est donc détaché du réel parce qu'il est une construction, un modèle de l'esprit. Il doit toutefois présenter un fondement vraisemblable d'un événement qui pourrait avoir lieu. Ce fondement peut s'appliquer par ailleurs à la totalité de la réalité (si on choisit ainsi et si elle s'y prête) ou à un aspect de la réalité qu'on choisit d'exploiter à des fins pédagogiques clairement identifiées.

Cette quasi-similitude peut se retrouver au niveau des phénomènes, donc de l'analogie entre une situation réelle et la situation décrite. Elle peut aussi se retrouver au niveau des principes et des lois, donc de l'isomorphisme, ce dernier domaine est par définition plus difficile à cerner que le premier et fait appel à des capacités supérieures d'intégration conceptuelle.

2.8 Le principe du questionnement

Le questionnement met en relation les capacités d'analyse, de synthèse et de jugement de l'étudiant avec les faits et la trame du cas. Ce questionnement peut se faire à plusieurs niveaux. D'abord, il y a le niveau de l'objet en soi et de ses propriétés comme «que se passe-t-il, quel est l'organigramme, quels sont les facteurs en cause», etc. Ensuite, on peut s'interroger quant aux possibilités de transfert des principes sous-jacents à la situation décrite à d'autres situations de nature isomorphe. On peut aussi poser des questions qui se rapportent aux valeurs et aux jugements, comme la philosophie de l'homme, le rapport des groupes sociaux, etc.

Une façon commode est d'utiliser une typologie d'objectifs quelconque faisant appel aux divers niveaux cognitifs et de s'assurer que le

questionnement couvre plusieurs points. Ainsi, à partir de la typologie de Bloom, on peut faire appel à ce type de questions (connaissances, application, compréhension, analyse, jugement, synthèse) selon les objectifs visés dans le cadre de la méthode *en soi* et en fonction du niveau d'intégration dans le cours.

2.9 Le principe de l'animation

Il y a une phase de réflexion personnelle suivie d'une phase de travail de groupe ou de sous-groupes. À plusieurs reprises, on doit relire l'étude de cas et, à chaque lecture, on découvre du neuf. Le rôle de l'animateur est de susciter les réflexions, d'effectuer des synthèses, de ramener le groupe dans le sujet, de favoriser la créativité. Ceci suppose une préparation soignée non seulement de l'étude de cas, mais aussi des préalables et des suivis. La «plénière» ou la mise en commun est extrêmement importante et ne devrait jamais être écourtée. Il importe de dégager les principes et les enseignements de l'étude de cas.

Dans la rédaction du cas, il faut prévoir les modalités de présentation, d'exploitation en sous-groupes et, enfin, de retour en commun. Ceci s'inscrit dans une démarche pédagogique planifiée et non improvisée. De façon générale, on consacre beaucoup de temps à l'activité de discussion, mais les mises en commun sont tronqués et s'apparentent plus à des rapports de groupes qu'à une exploitation en profondeur des éléments du cas et des analyses subséquentes des participants.

2.10 Le principe de l'apprentissage progressif

L'utilisation efficace et efficiente des études de cas nécessite un apprentissage progressif. Il est essentiel de tenir compte que l'apprentissage par l'activité est précédé de l'apprentissage de l'activité. On doit apprendre à écrire de courts incidents, à lire et à discuter en groupe d'un cas avant que cela devienne une activité d'apprentissage enrichissante.

Sur le plan de l'apprentissage de l'activité, il faut développer les habiletés selon trois niveaux. Au premier niveau, celui de la maîtrise de la méthode, on apprend à répondre à des questions sur un cas et à maîtriser les biais de l'inférence (ne pas faire dire aux comportements ce qu'il

ne peuvent dire...). Au deuxième niveau, celui de la maîtrise du fonctionnement, on devient capable de travailler en équipe, d'assurer la gestion du temps par rapport à la réalisation d'une tâche, de gérer des interventions, de faire preuve de leadership et de contrôler les effets de rôles. Au troisième niveau, celui de la maîtrise de la production, il faut apprendre à écrire des comportements : la rédaction de l'incident critique et des principes sous-jacents est un bon exercice en soi.

Pour développer ces trois niveaux, on peut alors choisir des cas simples dont les objectifs sont l'apprentissage de l'utilisation de la méthode des cas (lecture et réponses) et l'apprentissage du fonctionnement en groupe. On demande aussi d'écrire une demi-page sur un incident en prenant soin de souligner les jugements par rapport aux faits.

Sur le plan de l'apprentissage par l'activité, il faut aussi développer progressivement les habiletés. On doit alors passer du simple au complexe. Le tableau 1, à titre indicatif, présente trois étapes de progression de l'apprentissage par l'activité en fonction de huit paramètres d'une étude de cas. On peut, à la limite, définir des études de cas de niveau A, B ou C, selon les niveaux de complexité.

En définitive, c'est dans un tel cadre (point 1) et tenant compte de ces principes (point 2) que les étudiants devaient présenter, pour un cours de 42 heures, quatre cas (de deux ou de quatre pages) élaborés de cette façon. Le premier jet devait d'abord m'être soumis; ensuite, il y avait la rédaction finale. Un volume de base, celui de Maillet (1988) était utilisé; cependant, les étudiants pouvaient aussi décrire les fondements théoriques en recourant à d'autres sources.

Tableau 1 – Index de complexité

	Modèle A -	Modèle B	Modèle C +
Présentation	Tous les faits stratégiques sont présentés et mis en évidence Lecteurs : ont tous les faits en main.	Les faits présentés sont à la fois contigents et stratégiques. Lecteurs : doivent classer les faits selon leur importance.	On ne présente que quelques faits à partir d'une description. Lecteurs : doivent inférer et déduire certains faits non présentés.
Émergence du problème	L'enchaînement des faits conduits à un problème structuré. Ce problème est clairement identifié ou quasi-évident. Lecteurs : discutent du problème.	Les faits conduisent à un problème principal et à des problèmes secondaires. Lecteurs : doivent utiliser un processus de priorisation et de déduction.	Masse nébuleuse de faits à ordonner et à interpréter. Lecteurs : doivent identifier, à partir des faits, les catégories de problèmes en fonction des interrelations entre les faits.
Émergence des solutions	Approche algorythmique. Il y a une solution en fonction de connaissances acquises au préalable. Lecteurs : à partir des faits présentés et d'une méthode proposée, ils en arrivent à la découverte de la solution.	Choix limité de solutions selon certains axes déjà connus. Lecteurs : doivent identifier, selon un modèle connu, les axes et ensuite les solutions possibles.	Approche heuristique. Il y a plusieurs axes et plusieurs solutions pour chaque axe. Lecteurs : doivent définir les axes (la modélisation des problèmes), définir des solutions, analyse et définir les choix priorisés

	Modèle A	Modèle B	Modèle C
	-		+
Outils d'analyse requis	Le sens commun, les outils sont déjà fournis soit le cours soit la description du cas. Lecteurs : utilisent l'outil et identifient les paramètres selon la grille de l'outil.	Des outils sont déjà conçus soit à partir du cours soit à partir de connaissances antérieures. Lecteurs : doivent choisir un outil et l'utiliser. Possèdent une connaissance préalable des opérations et des limites des outils.	Aucun outil n'est fourni. Le cas fait appel à des méta-modèles, à des constructions d'outils d'analyse. Lecteurs : le groupe doit déterminer le type d'analyse requis et les outils à construire et/ ou à analyser.
Précisions des termes	Utilisation de termes connus. Les termes peuvent être techniques. Lecteurs : utilisent un langage connu, proche de la réalité des connaissances acquises.	En fonction des acquis précédents mais avec une description phénoménologique. Lecteurs : doivent quitter progressivement la réalité des termes connus pour aborder le phénomène.	Termes vagues, en fonction de la réalité. Le langage des phénomènes prime sur le langage technique. Lecteurs : doivent traduire la réalité en langage technique avant de l'analyser.
La trame	Séquentielle, les liens sont clairs et évidents. Lecteurs : assistent au déroulement de l'action.	Séquentielle, mais les liens ne sont pas évidents. Lecteurs : doivent identifier certains liens entre les faits.	Diffuse, des faits séparés, retour sur le passé (flashback). Lecteurs : infèrent le déroulement de l'action et doivent suppléer à certains faits absents.

CONCLUSION

La méthode des cas est une approche qui consomme beaucoup de temps. Il faut expliquer en profondeur la démarche qui la sous-tend et le fondement de son utilisation. Il faut aussi du temps à l'étudiant pour dépouiller la littérature et identifier les comportements qu'il décrit dans son cas. La leçon essentielle que j'en tire est qu'on doit faire l'apprentissage de la méthode d'écriture et de la méthode des cas avant d'effectuer des apprentissages par la méthode des cas.

Tous les participants ont trouvé l'activité fort intéressante. Certains ont lu le manuel de cas en une soirée tellement ils étaient captivés par le déroulement. D'autres ont travaillé des soirées complètes à écrire sans se rendre compte du temps qui passait.

Rédiger des cas est une activité de longue haleine sur laquelle il faut continuellement revenir. C'est aussi une activité progressive, car elle exige un transfert du niveau de la perception au niveau de «l'explication de principe» (premier niveau d'explication, explication sommaire).

Les étudiants ont trouvé difficile d'avoir à rédiger des cas parce que ceci les forçait à établir une relation entre les concepts et la façon dont ça s'exprime dans la vraie vie». Ceci est différent des travaux d'application ou prescriptifs, du type «voici ce qu'on devrait faire».

Puisque les concepts sont abordés de façon globale ou holistique (une situation étant composée simultanément de plusieurs facettes), cette approche requiert, de la part de l'utilisateur une maîtrise de la matière et une forte capacité d'établir des relations entre les concepts : il faut être capable de jongler...

Enfin, il y a place pour développer un modèle théorique sur les jeux et activités de simulation associés à la formation et au perfectionnement en administration de l'éducation. C'est une activité collective à laquelle pourraient participer les collègues des autres universités.

RÉFÉRENCES

GORTON, R. A. (1982).
School Administration and Supervision. Dubuque (OH): Brown.

GORTON, R.A. (1987).
School Leadership and Administration. Dubuque (OH): Brown.

MAILLET, L. (1988).
Psychologie et organisation. Montréal : Agence d'Arc.

CONCLUSION

Les réflexions exposent que les quinze cherheurs universitaires avaient un but commun, à savoir établir des liens entre la recherche, la formation et la pratique. La présentation des modèles de formation des cadres scolaires ainsi que des pratiques de formation a fait ressortir comment il est possible de donner du sens à la transformation de la personne, des savoirs et de la pratique. On peut représenter d'une façon schématique la manière dont la relation entre la recherche, la formation et la pratique est organisée dans la pensée de ces auteurs.

Organisation d'une relation entre la recherche,
la formation et la pratique

Par ailleurs, les chercheurs ont tenté de démontrer comment on peut traiter les personnes par le réel et comment on peut aussi traiter le réel par les personnes, c'est-à-dire comment rendre les savoirs utilisables de façon à réduire l'écart qui peut exister entre la théorie professée et la théorie pratiquée. Ainsi, on préconise une pensée réflexive dans l'action et sur l'action de façon à transformer en savoirs l'expérience du praticien ou celle de la praticienne. N'est-ce pas là un pas important qui favorise un rapprochement entre la recherche, la formation et la pratique?

Le présent volume, *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire,* décrit les modèles les plus récents de formation des gestionnaires de l'éducation.

Un groupe de quinze professeurs d'universités canadiennes et européennes montre de quelle façon, dans ses pratiques de formation, chacun a réussi à effectuer des rapprochements entre la recherche, la formation et la pratique professionnelle des gestionnaires.

Cet ouvrage présente des modèles dynamiques de formation ainsi que des approches pédagogiques pertinentes qui mettent en interaction les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Ont collaboré à la réalisation de cet ouvrage

Marie BOUCHARD, Université de Sherbrooke
Jean-Pierre BRUNET, Université du Québec à Montréal
Luc BRUNET, Université de Montréal
Lise CORRIVEAU, Université du Québec à Chicoutimi
Philippe DELOOZ, Université de Mons-Hainault
Lise DEMAILLY, Université de Lille I
Pol DUPONT, Université de Mons-Hainault
Philippe DUPUIS, Université de Montréal
Marc DUSSAULT, Université du Québec à Trois-Rivières
Régent FORTIN, Université du Québec à Rimouski
André GODIN, Université de Sherbrooke
Paul LAURIN, Université du Québec à Trois-Rivières
Colette LEHOUX, Université du Québec à Montréal
Jean J. MOISSET, Université Laval
Michel SAINT-GERMAIN, Université d'Ottawa

ISBN : 2-920859-67-6